

Andrea Hernández Castillo

DNI: 55549993-W

**HERRAMIENTAS PARA POTENCIAR LA AUTONOMÍA EN
EL APRENDIZAJE: APRENDIZAJE COOPERATIVO Y
PENSAMIENTO EFICAZ**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Dirigido por la Dra. M. Dolores Jiménez López

**Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**

Especialidad en Lengua Castellana y Literatura



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tarragona

2023

*En verdad, sería incomprensible
si la conciencia de mi presencia en el mundo
no significase ya la imposibilidad de mi ausencia
en la construcción de la propia presencia.*

Paulo Freire

RESUMEN

Este trabajo aborda una investigación sobre la autonomía del aprendizaje en alumnos de secundaria. La propuesta busca analizar la autonomía, capacidades de estudio y búsqueda de independencia en el Ciclo Secundario, así como abordar la falta de motivación y participación de los estudiantes durante las observaciones en clase. Se pretende estudiar cómo influyen el aprendizaje cooperativo y las estrategias de pensamiento eficaz en la autonomía del aprendizaje.

Se parte de la hipótesis de que las actividades de aprendizaje cooperativo y las estrategias de pensamiento eficaz pueden potenciar la autonomía, afianzar la toma de decisiones y la responsabilidad en tareas. A partir de esta hipótesis los objetivos de la investigación son: implementar el aprendizaje cooperativo, usar el pensamiento eficaz y metacognición, comparar resultados y evaluar la eficacia. Se utiliza una metodología mixta que combina análisis cuantitativo y cualitativo para examinar la motivación, planificación, autorregulación, autoevaluación y habilidades comunicativas y sociales.

El trabajo concluye en que la metacognición es esencial para promover la autonomía de los estudiantes, destacando el papel de los profesores como modelos metacognitivos. Se observa una diferencia significativa en las calificaciones tras la implementación, indicando un cambio cognitivo.

Los resultados también reflejan una mayor reflexión sobre la motivación y planificación de los alumnos, así como una apreciación positiva de la escritura creativa. Se menciona la intención de explorar otras variables dependientes en futuros estudios y se destaca la importancia de fomentar la interdependencia positiva y el desarrollo de la autonomía del aprendizaje a través de prácticas innovadoras y la formación docente.

Palabras clave:

Autonomía. Aprendizaje. Trabajo cooperativo. Pensamiento eficaz. Metacognición.

ABSTRACT

This paper deals with research on the autonomy of learning in secondary school students. The proposal seeks to analyze autonomy, study skills and the search for independence in the Secondary Cycle, as well as to address the lack of motivation and participation of students during class observations. It is intended to study how cooperative learning and effective thinking strategies influence learning autonomy.

It is based on the hypothesis that cooperative learning activities and effective thinking strategies can enhance autonomy, strengthen decision-making and responsibility in tasks. Based on this hypothesis, the research objectives are: implement cooperative learning, use effective thinking and metacognition, compare results and evaluate effectiveness. A mixed methodology combining quantitative and qualitative analysis is used to examine motivation, planning, self-regulation, self-evaluation and social and communication skills.

The paper concludes that metacognition is essential to promote student autonomy, highlighting the role of teachers as metacognitive models. A significant difference in scores is observed after implementation, indicating a cognitive change.

The results also reflect a greater reflection on student motivation and planning, as well as a positive appreciation of creative writing. The intention to explore other dependent variables in future studies is mentioned and the importance of fostering positive interdependence and the development of learning autonomy through innovative practices and the teacher training is highlighted.

Key words:

Autonomy. Learning. Teamwork. Effective thinking. Metacognition.

ÍNDICE

RESUMEN.....	3
ABSTRACT.....	4
1. INTRODUCCIÓN.....	6
1.1 DETECCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA.....	6
1.2 JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA.....	6
1.3 ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	7
2. MARCO TEÓRICO.....	10
2.1 APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	10
2.2 PENSAMIENTO EFICAZ.....	15
2.3 INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.....	17
3. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN.....	19
3.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	19
3.2 HIPÓTESIS.....	19
3.3 OBJETIVOS.....	19
3.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	20
4. INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	21
5. MÉTODO.....	28
5.1 CONTEXTO Y PARTICIPANTES.....	28
5.2 VARIABLES.....	30
5.3 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	30
5.4 PROCEDIMIENTO.....	33
5.5 ANÁLISIS DE DATOS.....	39
6. Resultados.....	40
6.1 KAHOOT: RESULTADOS SOBRE LOS SABERES.....	40
6.2 CUESTIONARIO AUTONOMÍA: RESULTADOS EN LA AUTONOMÍA DE APRENDIZAJE.....	41
6.3 RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN: RESULTADOS SOBRE LA PREFERENCIA DE ACTIVIDADES.....	42
6.4 COMPARACIÓN ENTRE LOS GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL.....	43
7. DISCUSIÓN.....	48
8. CONCLUSIONES.....	51
BIBLIOGRAFÍA.....	53
ANEXOS.....	57
ANEXO 1: FICHA DE PLAN DE EQUIPO. TRABAJO COOPERATIVO.....	57
ANEXO 2: CUESTIONARIO REALIZADO A LOS ESTUDIANTES SOBRE AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE.....	58
ANEXO 3: CUESTIONARIO KAHOOT. EL TEXTO INSTRUCTIVO.....	59
Anexo 4 : Programación didáctica.....	61
Anexo 5: Guía de Lectura sobre los textos de Julio Cortázar.....	63
ANEXO 6: ANTOLOGÍA TEXTUAL CREADA POR LOS ALUMNOS.....	65
ANEXO 7: RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN PARA LOS ALUMNOS.....	71
ANEXO 8: TIPOS DE TEXTOS INSTRUCTIVOS:.....	72

1. INTRODUCCIÓN

1.1 DETECCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Los alumnos de secundaria deben demostrar que son capaces de ir aumentando el control sobre su proceso de aprendizaje. Por ello, en esta propuesta de investigación, analizamos el grado de autonomía en el ciclo secundario, sus capacidades de estudio, el uso de un criterio activo y la búsqueda de independencia por parte del estudiante.

Durante las tres semanas del periodo de observación de clase de las prácticas se ha detectado poca motivación de los estudiantes en relación al aprendizaje propio.

El estudiantado se muestra poco activo, no atiende a las explicaciones, la participación en clase es prácticamente nula y todo ello tiene como consecuencia la falta de comprensión sobre cómo realizar las tareas asignadas y la poca seguridad sobre qué aprender.

Los alumnos formulan preguntas poco pertinentes porque no hay una escucha activa de aquello que la profesora explica, no saben cómo tomar apuntes ni para qué, no entienden las preguntas de las guías o los exámenes luego de una primera o segunda lectura.

En lo que respecta al clima en el aula, observamos poca empatía entre iguales y roles de autoridad tomados por parte de uno o dos alumnos. Esto genera un contexto poco armónico y un ambiente de estudio que no permite la escucha.

Teniendo en cuenta esta problemática detectada, consideramos necesario plantear el presente trabajo cuyo objetivo principal es proporcionar una respuesta a la pregunta de cómo fomentar la autonomía del aprendizaje en el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria.

1.2 JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Enseñar no solo implica traspasar conocimientos sino “hacer pensar”, proporcionar las herramientas que el alumno necesita para construir su propio camino: saberes, pensamiento crítico, libertad de decisión, competencias en argumentación, etc.

El Diccionario de la RAE define el concepto de autonomía de manera general como: **1.f.** *Der. Capacidad de los sujetos de derecho para establecer reglas de conducta para sí mismos y en sus relaciones con los demás dentro de los límites que la ley señala.* En contexto educativo, la autonomía orientada hacia el proceso de aprendizaje del alumno es:

...La capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje. A diferencia de la autonomía, de carácter espontáneo e inconsciente, que cada persona puede ejercer en la vida cotidiana, la autonomía en el aprendizaje es intencional, consciente, explícita y analítica. (Holec 1980)

En la actualidad, el promover en nuestros alumnos esta competencia se presenta como uno de los retos a los que se enfrenta el docente. Una autonomía basada en un plan de instrucción bien planteado con estrategias concretas supone para ellos una experiencia vital, que puede ser transferida del aula a otros ámbitos o situaciones que se irán presentando en sus vidas.

Así mismo, si consideramos el desarrollo del pensamiento crítico se plantea la posibilidad de co-construir con los alumnos competencias para crear mentes críticas y libres enfocadas en su propio desarrollo personal y profesional. Creemos que es importante utilizar la escuela como una herramienta de aplicación de metodologías innovadoras dentro del nuevo marco educativo porque siempre hay cambios y retos a resolver. En este contexto fomentar el aprendizaje cooperativo se presenta como una oportunidad interesante.

Este trabajo presenta una visión sobre la autonomía del aprendizaje y de su desarrollo a través de una experiencia de intervención en el aula mediante el uso del trabajo cooperativo.

1.3 ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los estudios sobre la autonomía en el aprendizaje surgieron a raíz de la crisis del concepto de método, alrededor de los años 70. Esto produjo una situación en la que el alumno y el aula adquirieron una relevancia teórica y conceptual desconocida hasta entonces. El aprendiente dejó de ser visto como un receptor pasivo de conocimientos, para concebirse como el protagonista y agente del proceso de aprendizaje; el aula fue considerada como el espacio social en el que se producía el aprendizaje y la interacción. En este cambio de paradigma, el concepto de autonomía fue cambiando.

Explica Navarro Coy (2015, p. 2) que al rastrear en la bibliografía la definición de *autonomía* nos encontramos con el problema de una gran variedad de acepciones hablando de un mismo fenómeno. En particular son cuatro los términos que destacan y se relacionan entre sí:

1. **Auto-instrucción.** Se usa para hacer referencia situaciones en las que un aprendiz con otros o solo, trabaja sin el control directo de un profesor (Dickinson 1987, p.5)

2. **Auto-dirección.** Describe una actitud en particular hacia la tarea del aprendizaje, donde el aprendiz acepta la responsabilidad de todas las decisiones concernientes a su aprendizaje pero sin implementarlas necesariamente, aquel que retiene la responsabilidad de su propio aprendizaje (Carver y Dickinson 1982, p.15)
3. **Aprendizaje autodirigido.** Es un proceso por el cual los aprendices construyen e implementan su propio programa de aprendizaje (Riley 1987, p.84) y la autonomía es una de las muchas posibilidades dentro del aprendizaje autodirigido. Es el límite más alto del aprendizaje auto-dirigido (Dickinson 1976, p.20)
4. **Individualización.** Está históricamente ligada al aprendizaje programado y se basa en una rigurosa psicología del comportamiento (Riley 1987, p.84). Poca o ninguna libertad de elección se le deja al aprendiz, porque es el profesor quien trata de adaptar su metodología y los materiales al aprendiz.

Estas distintas acepciones muestran el poco consenso entre los diferentes autores sobre el aprendizaje autónomo. En cambio, se observa mayor acuerdo respecto a qué **no** es aprendizaje autónomo (Little 1990, p.7):

- Autonomía no es sinónimo de 'auto-instrucción', es decir, de aprender sin un profesor, ya que la autonomía no es principalmente una cuestión de cómo se organiza el aprendizaje.
- En el contexto del aula la autonomía no requiere que el profesor decline toda la iniciativa y el control.
- La autonomía no es algo que los profesores hacen con sus alumnos, es decir, no se trata de una nueva metodología.
- La autonomía no es un comportamiento fácilmente describable ya que se puede manifestar de muchas formas.
- La autonomía no es un estado firme que alcanzan ciertos aprendices. Un aprendiz con un alto grado de autonomía en un área puede no ser autónomo en otra y, además, la permanencia de ese grado de autonomía no está garantizada.

En resumen, podemos decir que la autonomía del aprendizaje es desarrollar una habilidad, una determinación por parte del estudiante de ser responsable y tomar decisiones sobre su educación. El alumno usa su voluntad para interactuar con el docente en las siguientes tareas:

- observación de sus necesidades y toma de protagonismo en planteo de objetivos,
- planificación de las actividades,
- y selección de material.

Finalmente, los procesos de autoreflexión y autoevaluación enriquecen esta habilidad y la capacidad de ser cada vez más autónomos.

Como dato importante a favor de la autonomía, Dickinson (1987) señala cinco motivos para estar a favor de esta “capacidad de gestionar el propio aprendizaje”:

1. Motivos de practicidad ante el ausentismo.
2. Diversas individualidades de los alumnos.
3. Fines educativos.
4. Motivación de ser autónomo como sinónimo de libre.
5. Aprender a aprender, unas de las nuevas competencias expuestas en nuestra Ley educativa en la que profundizaremos a continuación.

Las prácticas de innovación son nuevas maneras de enfrentarse al alumnado del siglo XXI, en una escuela creada en el siglo XIX y con profesores formados en su mayoría en el siglo XX. Una amalgama de perspectivas con protagonistas muy diferentes y entre ellos la LOMLOE 3/2020 que promueve traspasar no sólo saberes –conocimientos— sino competencias, es decir, saberes funcionales para el contexto vital del alumno. De las competencias que se intentan fomentar, la que nos interesa destacar por su relación con la autonomía es la *competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)* que se define de la siguiente manera:

La competencia personal, social y de aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo. (Ley LOMLOE /22,p. 52, BOE)

Esta competencia lleva implícito un objetivo, que el alumno se vuelva autónomo en su aprendizaje y un elemento fundamental para ello es la responsabilidad individual. Asumir esta responsabilidad no se produce de una manera espontánea, sino que se construye dentro del aula a través de diferentes actividades, circunstancias y sucesos. El aprendizaje cooperativo contribuye a este proceso porque ayuda a fomentar la interdependencia positiva entre alumnos, el pensamiento eficaz y la autoevaluación, entre otros.

2. MARCO TEÓRICO

Al comenzar una búsqueda y selección de autores de referencia y sus teorías para nuestro trabajo, nos encontramos con dos metodologías reconocidas dentro del campo de la investigación pedagógica y que son fundamentales para nuestra investigación: el *aprendizaje cooperativo* y el *pensamiento eficaz*.

2.1 APRENDIZAJE COOPERATIVO

Cuando hablamos de aprendizaje cooperativo nos referimos a:

Enseñar a trabajar en equipo a nuestros alumnos consiste, básicamente, en ayudarles a especificar con claridad los objetivos que se proponen, las metas que tienen que alcanzar, enseñarles a organizarse como equipo para conseguir estas metas, y enseñarles, practicándolas, las habilidades sociales imprescindibles para trabajar en grupos reducidos. (Pujoles Maset, 2013, p.218)

Trabajar en equipo implica tener metas en común, a diferencia de trabajar en grupo en el equipo se deben desempeñar diferentes roles y funciones para llegar a un fin común. El aprendizaje en equipos y cooperativo reconoce las diferencias que hacen a cada individuo importante e imprescindible porque cada uno es capaz de aportar en las diferentes fases o momentos del trabajo su valor.

Pujoles Maset (2013) señala que a medida que el grupo reducido o grupo base se va consolidando se genera la interdependencia positiva que es reconocer que existe la necesidad del compañero y viceversa. Reconocer al equipo como un material humano para crear y construir un fin.

La interdependencia positiva vincula a los alumnos de tal modo que ninguno de ellos podrá cumplir la tarea a menos que todos lo hagan. Cuando los estudiantes comprenden con claridad qué es la interdependencia positiva, se dan cuenta de que el trabajo de cada miembro es indispensable para que el grupo logre sus objetivos (es decir, que nadie puede aprovecharse de los demás) y que cada uno de ellos tiene algo exclusivo que aportar al esfuerzo conjunto debido a la información con que cuenta, al rol que desempeña y a su responsabilidad en la tarea (es decir, que no pueden distraerse y perder el tiempo) (Johnson, Johnson & Holubec, 1999, p. 33)

Esta interdependencia puede tener fases o momentos:

1. **Interdependencia respecto de los objetivos:** no suele ser suficiente para garantizar la cooperación entre ellos. Muchas veces, el docente debe complementar con otros tipos de interdependencia positiva. Cuantas más formas de

interdependencia positiva se implementen en una clase; tanto mejores serán los resultados.

2. **Interdependencia respecto de los recursos:** para implementar la interdependencia respecto de los recursos, el docente le dará a cada miembro de un grupo sólo una parte de la información, los materiales u otros elementos necesarios para realizar una tarea, de modo que los miembros tengan que combinar sus recursos a efectos de lograr sus objetivos.
3. **Interdependencia de finalidad:** como su nombre lo indica todo quieren lograr con éxito la tarea, en relación con los objetivos y su afinidad, y de tareas, es decir, cada rol conlleva la necesidad de otro integrante del equipo cuya tarea o rol a desempeñar es diferente pero complementaria.
4. **Interdependencia respecto de los premios/festejos:** el esfuerzo de los alumnos por aprender y promover el aprendizaje de sus compañeros debe ser observado, reconocido y festejado.
5. **Interdependencia positiva de identidad:** la última fase o etapa óptima sería cuando el grupo ya tiene un nombre, un vínculo, una confianza y el hábito de trabajar juntos dentro e incluso fuera del aula. El equipo se encuentra para realizar tareas extras, trabajan también fuera del ámbito escolar y se van consolidando las habilidades sociales basadas en la escucha, el respeto, la amistad y el compartir.

Para hacer que el aprendizaje cooperativo sea un contenido más dentro del aula y que forme parte del proceso de enseñanza, no limitándose a ser un evento esporádico, debemos afianzar la interdependencia y planificar la cooperatividad de los alumnos de manera regular y estable. Es importante utilizar el plan de equipo (Figura 1). Este plan es una declaración de intenciones que cada grupo propone durante un periodo de tiempo determinado y en el que se hace constar el cargo o rol que ejercerá cada miembro, los objetivos que se plantean y los compromisos personales respecto de habilidades sociales a perfeccionar.

Figura 1: Ficha de Plan de Equipo, Pujoles Maset (2013, p. 55)

PLAN DE EQUIPO		CRONOGRAMA:	
NOMBRE (O NÚMERO DEL EQUIPO)			
1. CARGO QUE EJERCERÁ CADA UNO		EJERCIDO POR:	
COORDINADOR			
AYUDANTE DEL COORDINADOR			
SECRETARIO			
RESPONSABLES DEL MATERIAL			
2. OBJETIVOS DEL EQUIPO (Acabar las tareas a tiempo, Esforzamos todos, Aprovechar el aprendizaje, Escucharnos, Respetarnos, etc.)			
1.			
2.			
3.			
4.			
Compromisos personales		Nombre y firma	

1

NOMBRE (O NÚMERO DEL EQUIPO)		CURSO	GRUPO
AÑO ACADÉMICO		PERIODO DE REALIZACIÓN	
NOMBRE DEL PROYECTO			
PLANIFICACIÓN:			
FASE 1. RESPONSABLE:		INICIO: / FINAL:	
TAREAS A DESARROLLAR		NOMBRE Y APELLIDOS	

El aprendizaje cooperativo debe verse como un potenciador de los saberes o competencias básicas del currículum, entre ellas, las habilidades cognitivas y los valores morales. A través del progreso en las habilidades sociales podemos ver más desarrolladas la capacidad de ver el origen o causa del problema, la capacidad de buscar alternativas, la capacidad de prever consecuencias, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, y la capacidad de valorar los medios de que disponemos para conseguir el objetivo. El aprendizaje cooperativo ayuda al desarrollo moral del adolescente, brindando oportunidades de crecimiento a alumnos a diferencia de un aprendizaje individualista o competitivo.

En 1958, Lawrence Kohlberg completó su tesis doctoral, que era una extensión de la obra de Piaget (1932/1965) sobre el juicio moral de los niños y señala seis estadios del desarrollo moral:

1. **Estadio 1:** estadio de orientación al castigo y la obediencia: la dificultad del niño o niña para tener en cuenta diferentes perspectivas sobre un mismo problema marca la naturaleza de este estadio. La razón para actuar bien es, sobre todo, evitar el castigo o conseguir una recompensa, y solo se reconocen como malas aquellas conductas que suponen daño físico a otras personas o a sus propiedades.

2. **Estadio 2:** estadio de orientación al interés propio: la conciencia creciente de que existen distintas perspectivas e intereses define el nuevo estadio. El niño o niña entiende que todas las personas tienen sus propios intereses y buscan satisfacerlos.
3. **Estadio 3:** estadio de orientación hacia el consenso, la preocupación por obtener el respeto de las personas y por vivir de acuerdo con lo que los demás esperan de nosotros define este estadio. La lealtad hacia y de los compañeros, por afecto, por necesidad de aceptación, pero sobre todo por lo que el grupo de iguales considera bien o mal.
4. **Estadio 4:** estadio de orientación a la autoridad, el individuo asume que todos deben cumplir las leyes y que estas deben aplicarse imparcialmente a todos. La razón suprema es mantener el orden social y se justifica por una obligación de conciencia que exige que las personas cumplan sus obligaciones con la sociedad.
5. **Estadio 5:** estadio de orientación hacia el contrato social, en este estadio el individuo considera que hay valores y derechos supremos que toda sociedad debe garantizar. Hay un compromiso social con los derechos y deberes que conforman el contrato social, basado en la convicción de que estos facilitan la convivencia y los objetivos de la vida social. el individuo trasciende su grupo más próximo
6. **Estadio 6:** estadio de orientación a los derechos universales, Kohlberg postula un último estadio que representa un punto de culminación ideal del desarrollo moral. El razonamiento moral en esta fase se basa en la creación de principios morales universales que son diferentes a las leyes en sí mismas. El individuo actúa por principios éticos universales.

El trabajo cooperativo potencia especialmente el tercer estadio. Si avanzamos en este saber moral, el cuarto estadio implica un primer principio de autonomía porque el individuo actúa en función de lo que ha concretado con el grupo más próximo. Lo ideal sería avanzar a través del aprendizaje cooperativo hacia los estadios siguientes. Saberes y competencias universales sumamente necesarias para la sociedad actual donde el cambio climático y la necesidad de soluciones concretas ante el agotamiento de recursos o las enfermedades sociales hacen que nuestros alumnos se convenzan de responsabilizarse por ser el cambio que quieren ver en el mundo.

La teoría explica que podemos medir el grado de cooperatividad de un equipo mediante el análisis de dos elementos:

1. **Calidad de cooperatividad.** El índice de calidad de un equipo se determina por su calidad de cooperatividad. Es decir, los equipos serán más eficaces si son respetuosos, colaboran, trabajan juntos, se escuchan, comparten ideas.

2. **Cantidad de tiempo.** La cantidad de tiempo compartido dentro de una unidad didáctica es una variante no tan significativa como la anterior ya que un equipo puede estar trabajando de manera errónea o a disgusto durante mucho tiempo.

Por lo tanto, en este trabajo no tomaremos como limitante el tiempo compartido ya que es más significativo el índice de calidad del trabajo y esto podemos medirlo a través de grados de cooperatividad observados en el aula.

Para calcular el grado de cooperatividad de un equipo volvemos a la interdependencia positiva, observamos las habilidades sociales en equipos, la autoevaluación del equipo y sus objetivos de mejora. Todo ello se plasma en la tabla de plan de equipo (Figura 1) y tareas a desarrollar y se acaba de medir la Interdependencia positiva con rúbricas de evaluación, en nuestro trabajo utilizamos una rúbrica de autoevaluación (Figura 2). Es decir, una tabla con ítems que preguntan directamente al alumno su experiencia durante las actividades propuestas, para determinar o medir con este recurso cuáles han sido los efectos de la propuesta de la unidad didáctica.

Figura 2: Rúbrica de Autoevaluación

APRENDIZAJE	4 EXCELENTE	3 BUENO	2 REGULAR	1 MALO	PUNTUACIÓN
Trabajo en equipo	Todos hemos cooperado y trabajado juntos.	Hemos cooperado bastante bien.	Algunos no cooperaban demasiado.	Alguno no ha querido cooperar.	
Coordinación en los turnos de habla	Nos hemos organizado muy bien por turnos.	Ha habido alguna queja en el orden de los turnos pero ha ido bien.	Alguno no respetaba el orden de los turnos.	No nos hemos podido poner de acuerdo.	
Seguridad a la hora de leer frente al equipo	Hemos leído todos muy tranquilos y seguros.	Alguno no estaba seguro de leer pero le hemos animado.	Alguien lo ha pasado mal leyendo ante el grupo.	Alguno no ha querido leer.	
Iniciativa a la hora de crear los contenidos	Todos teníamos muchas ideas y nos hemos puesto de acuerdo.	Entre todos hemos decidido que crear.	Algunos no han aportado ideas.	Alguno no estaba de acuerdo con nada.	
Motivación por lectura	Estos relatos me han animado a leer los otros que conforman el libro.	Me apetece leer algún relato más.	Me ha gustado el relato pero no se si me apetece leer más.	No me apetece leer los otros relatos.	
Motivación por la escritura	Estos relatos me han inspirado y animado a escribir creativamente	Me ha apetecido escribir pero no sabía sobre qué hacerlo	Lo he pasado mal teniendo que escribir	No he querido escribir	

2.2 PENSAMIENTO EFICAZ

El pensamiento eficaz se define como la aplicación competente y estratégica de destrezas de pensamiento y hábitos de la mente productivos que nos permiten llevar a cabo actos meditados, como tomar decisiones, argumentar y otras acciones analíticas, creativas o críticas. (Swarts, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2013, p.15). Este conjunto de acciones del pensamiento incluye tres líneas fundamentales:

1. Destrezas de pensamiento
2. Hábitos de la mente
3. Metacognición

Las destrezas del pensamiento son un tipo de pensamientos mecanizados guiados que pretenden ser cada vez más eficaces, críticos y creativos. Se consiguen gracias a la guía del profesor.

Los *hábitos de la mente* raramente se utilizan de forma aislada. El empleo de los hábitos de mente requiere de habilidades determinadas, actitudes, experiencias etc. Los hábitos de la mente son según Arzua (2017) los siguientes:

- Persistencia
 - Manejo de la impulsividad
 - Habilidad para escuchar con empatía y entendimiento
 - Pensamiento flexible
 - Reflexión sobre el pensamiento (metacognición)
 - Búsqueda de la precisión
 - Cuestionamiento y planteamiento de problemas
 - Aplicación del conocimiento del pasado a situaciones nuevas
 - Pensamiento y comunicación con claridad y precisión
 - Recopilación de datos con todos los sentidos
 - Creación, imaginación, innovación
 - Reacción con asombro y admiración
 - Aceptación de riesgos responsables
 - Capacidad para el sentido del humor
 - Pensamiento independiente
 - Apertura del aprendizaje continuo
1. La *metacognición* es la función de pensar acerca de nuestro propio pensamiento (Swarts, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2013) y hace que nos volvamos

conscientes de los pasos y estrategias que realizamos ante un problema y que evaluemos si dicha estrategia ha sido correcta y eficaz. Existen dos aspectos importantes sobre la metacognición:

El primero corresponde al conocimiento que adquiere la persona en relación con su propia actividad cognitiva: capacidades, habilidades y experiencias relativas a la ejecución de las diversas tareas, también sobre la naturaleza de las tareas y sus características que influyen en su abordaje. Por ejemplo, un estudiante al enfrentarse a la tipología textual del texto instructivo, comprende que éste pertenece a un tema desconocido para él (conocimiento de una competencia personal), y puede que la manera en la cual está expuesto el problema en el libro de texto dificulta su comprensión (conocimiento de una característica de la tarea) y que si puede realizar un gráfico esquema conceptual del tema le ayudará a visualizarlo y entenderlo mejor (conocimiento de una estrategia).

El segundo aspecto consiste en la realización del control sobre la propia actividad cognitiva. En este caso, siguiendo el ejemplo anterior, el estudiante será capaz de elaborar un plan de trabajo cooperativo, una ruta necesaria para obtener los datos desconocidos y así solucionar el problema. Puede comprobar que estos datos obtenidos en diversas fuentes sí le permiten tener mayor claridad, elaborar el esquema y examinar que todos los elementos del problema están reflejados allí. A continuación, puede volver a consultar otras fuentes en caso de que se percate de que todavía hay cosas que no son claras y, por último, verificar la validez del resultado final de su solución. (Klimenko, 2009, p.9)

En resumen, el pensamiento eficaz nos invita a que apliquemos, y planifiquemos de manera correcta y coherente una actividad. Este proceso lo podemos abordar con una actitud reflexiva que permita crear conocimientos más significativos en la materia. Los alumnos que piensan de manera eficaz reflexionan sobre el tipo de pensamiento que llevarán a cabo y reflexionan durante el desarrollo del proceso.

Consideramos el contexto educativo como el principal medio en el que el pensamiento eficaz se debe enseñar y desarrollar para futuras aplicaciones. Vivimos en un momento histórico en que la inmensa cantidad de información que nos rodea, se distribuye, transforma y renueva constantemente. Para los alumnos cuyo desarrollo intelectual está en proceso este exceso de información puede abrumar, por ello hacer de esta realidad hiperinformada un presente construido desde una mirada crítico-reflexiva es posible a través de un pensamiento entrenado en estas destrezas y en relación con el medio y los demás.

2.3 INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Por último, mencionaremos la teoría de las inteligencias múltiples dentro del aula (Armstrong, Rivas, Gardner & Brizuela, 1999), ya que ella apunta y sostiene a las teorías presentadas con anterioridad.

Howard Gardner propuso la teoría de las inteligencias múltiples, IM, en 1983, desafiando la idea tradicional de que la inteligencia es un solo rasgo general. En lugar de eso, Gardner propuso que hay múltiples formas de inteligencia, cada una relacionada con diferentes capacidades cognitivas y habilidades. Gardner (2005) identificó inicialmente siete tipos de inteligencia, y luego añadió dos más:

1. **Inteligencia Lingüística:** Habilidad para usar y comprender el lenguaje de manera efectiva, tanto en la expresión escrita como oral.
2. **Inteligencia Lógico-Matemática:** Capacidad para el razonamiento lógico, el pensamiento abstracto y la resolución de problemas matemáticos.
3. **Inteligencia Espacial:** Habilidad para percibir y comprender el mundo visual y espacial, así como para pensar en términos de imágenes y patrones.
4. **Inteligencia Musical:** Sensibilidad y habilidad para apreciar, componer y ejecutar música, así como para reconocer patrones y tonos musicales.
5. **Inteligencia Corporal-Kinestésica:** Capacidad para controlar el cuerpo y utilizar habilidades físicas en actividades como deportes, danza, artesanía, etc.
6. **Inteligencia Interpersonal:** Habilidad para entender y relacionarse eficazmente con otras personas, interpretando sus emociones, intenciones y motivaciones.
7. **Inteligencia Intrapersonal:** Conciencia y comprensión de uno mismo, incluyendo las emociones, metas y motivaciones personales.
8. **Inteligencia Naturalista:** Capacidad para reconocer y categorizar elementos en la naturaleza, como plantas, animales y fenómenos naturales.
9. **Inteligencia Existencial:** Añadida más tarde por Gardner, se refiere a la capacidad de reflexionar sobre cuestiones filosóficas y existenciales, como el propósito de la vida y la conciencia de la mortalidad.

Gardner (2005, p.11) argumenta que todas las personas tienen una combinación única de estas inteligencias, y que la educación debe tener en cuenta estas diferencias individuales.

Consideramos que el trabajo cooperativo pone el foco en dos IM: la inteligencia intrapersonal y la interpersonal. La **inteligencia intrapersonal** nos permite el acceso a nuestra vida interior, a escucharnos, pensarnos, a entendernos a nosotros mismos, a nuestras emociones y ser conscientes y se desarrolla teniendo como espejo a los demás.

Me miro en el otro y esto activa la **inteligencia interpersonal** que es la que nos permite responder adecuadamente a nuestro temperamento y entender los deseos de los demás. Armstrong (2006, p.33) nos dice que en general las inteligencias funcionan juntas de un modo complejo y que en la teoría de la IM se sacan de contexto con el único propósito de examinar sus principales características y aprender a utilizarlas de forma eficaz.

Por lo tanto, para poder desplegar nuestras inteligencias múltiples, hemos de encontrar el espacio propicio porque ambas inteligencias, la intrapersonal y la interpersonal, conforman la **inteligencia emocional**. Por eso es esencial crear espacios para trabajarlas dentro de nuestras instituciones educativas, a través de metodologías como el trabajo cooperativo que nos enseña a cómo administramos y manejamos nuestras emociones.

Enseñar a convivir en armonía para poder aprender, crear un clima en el aula armónico no es una responsabilidad de los alumnos sino una directiva institucional que deben llevar a cabo todos los participantes de la comunidad educativa. Porque estas nuevas dinámicas desarrollan nuestras IM y determinan la capacidad de dirigir nuestra vida. Es decir, si puedo convivir con mis emociones y las de los demás, puedo obtener esa deseada autonomía. Ser responsables con nosotros mismos y desde allí hacia el mundo.

3. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

3.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Como hemos dicho anteriormente, en este trabajo pretendemos fomentar la autonomía del aprendizaje en el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria. La pregunta de investigación que nos planteamos para realizar nuestro trabajo es la siguiente: ¿Cómo pueden influir el aprendizaje cooperativo y las estrategias del pensamiento eficaz en la autonomía del aprendizaje de un grupo de alumnos?

3.2 HIPÓTESIS

Las hipótesis de partida son las siguientes:

- La autonomía en el aprendizaje se puede ver potenciada mediante la aplicación de actividades de organización, sociabilización y la toma de decisiones propias del aprendizaje cooperativo que impactan en la escucha propia y ajena (Inteligencia inter e intrapersonal).
- Afianzar la toma de decisiones y la responsabilidad sobre las tareas realizadas por los estudiantes utilizando estrategias del pensamiento eficaz hace que en el alumno crezca su sentido de seguridad y acción respecto de su estudio diario.

3.3 OBJETIVOS

Para dar respuesta a la pregunta de investigación anterior y validar las hipótesis nos planteamos un objetivo general y cinco objetivos específicos.

- **Objetivo general:** Demostrar que la autonomía de aprendizaje de un alumno puede ser potenciada a través del aprendizaje cooperativo y las herramientas de pensamiento eficaz aplicadas en una intervención de acción en el aula.
- **Objetivos específicos**
 - Implementar el aprendizaje cooperativo como un contenido más en el aula
 - Utilizar las destrezas del pensamiento eficaz como una herramienta de comprensión del tema curricular.
 - Incorporar la metacognición para aplicar nuevas metodologías de estudio y su futura autoevaluación.

- Comparar los resultados de partida con los finales luego de tres semanas de intervención
- Evaluar la eficacia de la propuesta de investigación

3.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La propuesta de investigación educativa de este trabajo utiliza una metodología mixta en la que se combinan el análisis cuantitativo y cualitativo para estudiar el comportamiento de las variantes.

En cuanto al diseño de investigación, en primer lugar, se realizó una recogida de datos. Estos se obtuvieron de la siguiente manera:

- Cuestionario Kahoot: valores de conocimiento previo sobre el tema. A través de informes del programa Kahoot, se utiliza un excel con porcentajes de respuestas correctas e incorrectas.
- Cuestionario sobre la autonomía del aprendizaje: permite recoger información cuantitativa y cualitativa relacionada con los conocimientos y las percepciones de los estudiantes sobre su autonomía, aprendizaje y aspectos socioemocionales. Valores obtenidos por la suma total de respuestas, el Sí corresponde a 3 Puntos y la respuesta No a 2 Puntos.
- Rúbrica de Autoevaluación: recoge los niveles que han alcanzado los estudiantes, tanto en la expresión oral y escrita como el trabajo colaborativo; se aplicó en el grupo experimental y de control. Valores del 4 al 1 siendo 4 excelente y 1 malo.

La codificación de esos datos se realiza mediante un excel que calcula los porcentajes de cada ítem específico del cuestionario.

En el caso de la variante dependiente, autonomía del aprendizaje, los resultados serán medidos cuantitativa y cualitativamente. El cuestionario (pre y postest) se responde a través de 5 ítems: motivación, planificación, autorregulación, autoevaluación y habilidades comunicativas y sociales.

El aprendizaje cooperativo como variante independiente será analizado de forma cuantitativa a través del *T de student* y el cuestionario *Kahoot*.

Por último, la variante independiente de pensamiento eficaz será analizada de forma cuantitativa a través de los valores de la rúbrica de autoevaluación (Anexo 6) y de manera cualitativa por observación y resultados de creación escrita.

4. INTERVENCIÓ EDUCATIVA

Se calcula que, como promedio, un cerebro humano tiene unos 200 billones de sinapsis. Pero un cerebro cultivado, estimulado, que piensa y reflexiona, cuyo «propietario» descansa lo suficiente y practica algún deporte, etcétera, puede llegar a tener hasta 1000 billones de conexiones. Una parte muy considerable de las conexiones sinápticas se forman por interacción con el ambiente educativo, social, cultural y familiar, a medida que van siendo estimuladas. (Bueno, 2020 p.100)

Nuestra programació (Tabla 1) sobre el text instructiu es una proposta que busca esas conexiones de las que habla David Bueno, una metodologia activa que se desarrolla integrando los saberes de las competencias específicas y las habilidades de carácter transversal, a través del trabajo cooperativo entre grupos de estudiantes de un mismo nivel, y que resulta un proceso de investigación y creación guiado por la docente.

Tabla 1. Programació didáctica. Lengua y literatura castellana. 2º ESO. Tercer trimestre. Colegio Josep Lladonosa

Competències bàsiques de l'àmbit prioritàries	Continguts Tal com es presenten al currículum (relacionats amb els CC i els continguts dels àmbits transversals.)	Criteris d'avaluació Selecció dels criteris del curs proposats al currículum	Indicadors d'avaluació Al currículum les competències están graduades a final d'etapa. Per avaluar el grau d'assoliment de cada competència en activitats o seqüències didàctiques, s'utilitzen indicadors.
COMPETÈNCIA 1. Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació acadèmics per comprendre'ls	CC1. Comprensió literal, interpretativa i valorativa. Idees principals i secundàries. CC2. Estratègies de comprensió per a l'abans, durant i després de la lectura o de la seqüència audiovisual. CC3. Estratègies de cerca, ús de cercadors i tractament de la informació per a la construcció del coneixement. (CCD12, CCD16, CCD17) CC15. Lectura i escriptura sovintejades sobre temes diversos i en contextos diferents.	Dimensió comprensió lectora 1. Aplicar estratègies de lectura comprensiva i crítica de gèneres de text narratius, descriptius, conversacionals, predictius, persuasius, instructius, expositius, argumentatius. 2. Llegir, comprendre, interpretar i valorar textos escrits propis de la vida quotidiana, de les relacions socials, de la vida acadèmica i dels mitjans de comunicació, captant el sentit global, identificant la informació rellevant, extraient informacions concretes, fent inferències, determinant l'actitud del parlant, i reconèixer alguns aspectes de la seva forma i el seu contingut. 3. Identificar i seleccionar, de fonts d'informació fiables, els coneixements que s'obtinguin de les biblioteques o de qualsevol altra font d'informació impresa en paper o digital, integrant-los en un procés d'aprenentatge continu. 4. Emprar la reflexió gramatical a nivell de la frase i del text per resoldre problemes de comprensió de textos escrits i multimèdia, i per revisar progressivament autònoma els textos propis i aliens.	Nivell 1 Nivell 2 Nivell 3 1.1. Participar en activitats col·laboratives en entorns virtuals usant les seves. 1.2. Participar i desenvolupar activitats col·laboratives tot seleccionant les eines bàsiques més convenients en cada cas. 1.3. Participar, desenvolupar, organitzar i gestionar un entorn de treball col·laboratiu, i realitzar-hi activitats col·laboratives.

Competències bàsiques de l'àmbit prioritàries	Continguts Tal com es presenten al currículum (relacionats amb els CC i els continguts dels àmbits transversals.)	Criteris d'avaluació Selecció dels criteris del curs proposats al currículum	Indicadors d'avaluació Al currículum les competències estan graduades a final d'etapa. Per avaluar el grau d'assoliment de cada competència en activitats o seqüències didàctiques, s'utilitzen indicadors.
<p>COMPETÈNCIA 2. Reconèixer els gèneres de text, l'estructura i el seu format, interpretar-ne els trets lèxics morfosintàctics per</p>	<p>CC1. Comprensió literal, interpretativa i valorativa. Idees principals i secundàries.</p> <ul style="list-style-type: none"> • CC2. Estratègies de comprensió per a l'abans, durant i després de la lectura o de la seqüència audiovisual. • CC19. Pragmàtica: <ul style="list-style-type: none"> – Registres lingüístics. – Gèneres de text narratius, descriptius, conversacionals formals, predictius, persuasius, instructius, expositius, argumentatius i administratius. – Elements de la comunicació. • CC21. Lèxic i semàntica: <ul style="list-style-type: none"> – Expressions comunes, frases fetes. – Lèxic precís i apropiat a contextos concrets i quotidians. <p>educació secundària obligatòria currículum 49 Annex 3. Àmbit lingüístic</p> <ul style="list-style-type: none"> – Camps lexicosemàntics. – Mecanismes de formació de paraules. – Relacions semàntiques. Canvis en el significat de les paraules. – Estratègies digitals de cerca lèxica. • CC22. Morfologia i sintaxi: <ul style="list-style-type: none"> – Categories gramaticals. – Sintaxi de l'oració. – Connectors. – Elements d'estil. 	<p>Dimensió expressió escrita</p> <p>5. Aplicar progressivament les estratègies necessàries per produir textos adequats, coherents i cohesionats (planificant, textualitzant, revisant i reescrivint), i integrant la reflexió ortogràfica i gramatical en la pràctica i ús de l'escriptura.</p> <p>6. Escriure textos en relació amb l'àmbit d'ús de la vida quotidiana, de les relacions socials, de la vida acadèmica i dels mitjans de comunicació, i en relació amb la finalitat que persegueixen (narratius, descriptius, conversacionals, predictius, persuasius, instructius, expositius, argumentatius), seguint models.</p> <p>7. Construir el propi entorn personal d'aprenentatge (EPA) i fer ús dels dossiers personals d'aprenentatge o portafolis digitals per a la gestió de la informació i el progrés de l'aprenentatge.</p>	<p>Nivell 1 Nivell 2 Nivell 3</p> <p>2.1. Reconèixer el gèneres de text i format, i interpretar els trets lèxics i morfosintàctics senzills.</p> <p>2.2. Reconèixer l'estructura del text i interpretar el significat dels mots segons el context i els trets morfosintàctics.</p> <p>2.3. Reconèixer les estructures textuais complexes i interpretar el significat de paraules noves fent servir el context i els trets morfosintàctics complexos.</p>

Competències bàsiques de l'àmbit prioritàries	Continguts Tal com es presenten al currículum (relacionats amb els CC i els continguts dels àmbits transversals.)	Criteris d'avaluació Selecció dels criteris del curs proposats al currículum	Indicadors d'avaluació Al currículum les competències estan graduades a final d'etapa. Per avaluar el grau d'assoliment de cada competència en activitats o seqüències didàctiques, s'utilitzen indicadors.
<p>COMPETÈNCIA 12. Escriure textos literaris per expressar realitats, ficcions i sentiments</p>	<ul style="list-style-type: none"> • CC4. Estratègies per a la producció de textos escrits i audiovisuals: l'escriptura i la creació audiovisual com a procés. • CC5. Adequació, coherència, cohesió, correcció i presentació. Normes ortogràfiques. • CC12. Temes i subgèneres literaris. Tòpics. • CC13. Redacció de textos d'intenció literària. • CC15. Lectura i escriptura sovintejades sobre temes diversos i en contextos diferents. • CC19. Pragmàtica: <ul style="list-style-type: none"> – Registres lingüístics. – Gèneres de text narratius, descriptius, conversacionals formals, predictius, persuasius, instructius, expositius, argumentatius i administratius. – Elements de la comunicació. educació secundària obligatòria currículum 63 Annex 3. Àmbit lingüístic • CC21. Lèxic i semàntica: <ul style="list-style-type: none"> – Expressions comunes, frases fetes. – Lèxic precís i apropiat a contextos concrets i quotidians. – Camps lexicosemàntics. – Mecanismes de formació de paraules. – Relacions semàntiques. Canvis en el significat de les paraules. – Estratègies digitals de cerca lèxica. • CC22. Morfologia i sintaxi: <ul style="list-style-type: none"> – Categories gramaticals. – Sintaxi de l'oració. – Connectors. – Elements d'estil. • CC23. Llenguatge audiovisual 	<p>Dimensió literària</p> <p>13. Llegir i comprendre, de forma guiada, obres literàries de la literatura catalana, castellana i universal de tots els temps i de la literatura juvenil, properes als propis gustos i aficions, mostrant interès per la lectura.</p> <p>14. Llegir, comprendre i interpretar textos literaris representatius de la literatura de l'època (literatures catalana i castellana: segles xii a xv), reconeixent la intenció de l'autor, relacionant el seu contingut i la seva forma amb els contextos socioculturals i literaris de l'època, identificant el gènere i el tema, i expressant aquesta relació amb judicis personals raonats.</p> <p>15. Redactar textos personals d'intenció literària, a partir de models de l'època (literatures catalana i castellana: segles xii a xv), seguint les convencions del gènere, des d'una perspectiva lúdica i creativa.</p> <p>16. Consultar adequadament fonts d'informació variades, per realitzar un treball acadèmic en suport paper o digital sobre un tema del currículum de literatura, adoptant un punt de vista crític i personal i utilitzant les tecnologies de la informació.</p> <p>17. Emprar la reflexió gramatical a nivell de la frase i del text per resoldre problemes de comprensió i expressió de textos literaris, i per compondre i revisar progressivament autònoma els textos propis i aliens.</p>	<p>Nivell 1 Nivell 2 Nivell 3</p> <p>12.1. Reescriure textos literaris i escriure versions literàries, a partir de models, fent ús de recursos estilístics bàsics.</p> <p>12.2. Escriure textos i versions literàries, a partir de models, fent ús de recursos estilístics més complexos.</p> <p>12.3. Escriure textos literaris de manera autònoma, amb models explícits o implícits, fent ple ús d'una àmplia gamma de recursos estilístics.</p>

Competències bàsiques de l'àmbit prioritàries	Continguts Tal com es presenten al currículum (relacionats amb els CC i els continguts dels àmbits transversals.)	Criteris d'avaluació Selecció dels criteris del curs proposats al currículum	Indicadors d'avaluació Al currículum les competències estan graduades a final d'etapa. Per avaluar el grau d'assoliment de cada competència en activitats o seqüències didàctiques, s'utilitzen indicadors.
<p>ACTITUD 1. Adquirir l'hàbit de la lectura com un mitjà per accedir a la informació i al coneixement, i per al gaudi personal; i valorar l'escriptura com un mitjà per estructurar el pensament i comunicar-se amb els altres</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Varietats de la llengua catalana i de la llengua castellana en els diferents territoris on es parlen (CC17). <ul style="list-style-type: none"> – Factors geogràfics explicatius de les varietats. 78 educació secundària obligatòria currículum • Diversitat de llengües que es parlen a Espanya, a Europa i al món (CC18): <ul style="list-style-type: none"> – Noció de família lingüística. • Utilització dels coneixements de llengües en contextos reals i funcions diverses (CC18). <ul style="list-style-type: none"> – Semblances i diferències dels sistemes fonètics i la prosòdia de diferents llengües. – Influències entre llengües al llarg de la història i en l'actualitat: manlleus, formes de calc. – Intercanvis comunicatius amb parlants d'altres llengües, per a la formació, instrucció i relació amb l'exterior. • Les llengües i els estats, llengües oficials i els factors que les han condicionat, llengües minoritàries (CC17, CC18). 	<p>Dimensió actitudinal i plurilingüe</p> <p>18. Valorar la importància de la lectura i l'escriptura com a eines d'adquisició dels aprenentatges i com a estímul del desenvolupament personal.</p> <p>19. Valorar la importància de la interacció oral en la vida social i acadèmica, i per a l'aprenentatge col·laboratiu.</p> <p>20. Reconèixer, conèixer, respectar i valorar la diversitat lingüística d'Europa.</p> <p>21. Conèixer i emprar els sistemes de comunicació digitals sincrònics o asincrònics, atenent a la direccionalitat de la informació, al canal comunicatiu i al tipus de dispositiu que s'utilitza, i tenir cura dels aspectes que afecten a la identitat digital pròpia i aliena.</p>	<p>Dimensió actitudinal i plurilingüe</p> <p>18. Valorar la importància de la lectura i l'escriptura com a eines d'adquisició dels aprenentatges i com a estímul del desenvolupament personal.</p> <p>19. Valorar la importància de la interacció oral en la vida social i acadèmica, i per a l'aprenentatge col·laboratiu.</p> <p>20. Reconèixer, conèixer, respectar i valorar la diversitat lingüística d'Europa.</p> <p>21. Conèixer i emprar els sistemes de comunicació digitals sincrònics o asincrònics, atenent a la direccionalitat de la informació, al canal comunicatiu i al tipus de dispositiu que s'utilitza, i tenir cura dels aspectes que afecten a la identitat digital pròpia i aliena.</p>

Competències bàsiques de l'àmbit prioritàries	Continguts Tal com es presenten al currículum (relacionats amb els CC i els continguts dels àmbits transversals.)	Criteris d'avaluació Selecció dels criteris del curs proposats al currículum	Indicadors d'avaluació Al currículum les competències estan graduades a final d'etapa. Per avaluar el grau d'assoliment de cada competència en activitats o seqüències didàctiques, s'utilitzen indicadors.
<p>Bloc transversal de coneixement de la llengua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pragmàtica (CC19): <ul style="list-style-type: none"> – Registres lingüístics segons la situació comunicativa (col·loquial, familiar, estàndard). – Gèneres de text narratius, descriptius, conversacionals, predictius, persuasius, instructius, expositius, argumentatius. – Estructura dels diferents gèneres de text a partir dels paràgrafs i de la puntuació. – Modalitats oracionals i relació amb el context. • Fonètica i fonologia (CC20): <ul style="list-style-type: none"> – Patrons bàsics de ritme, d'entonació i accentuació de paraules i enunciats. • Lèxic i semàntica (CC21): <ul style="list-style-type: none"> – Expressions comunes, frases fetes. – Lèxic apropiat a contextos concrets i quotidians. – Àmbit educatiu, social i personal. – Camps lexicosemàntics i lèxic nou. – Mecanismes de formació de paraules (derivació, composició, sigles, acrònims, manlleus). – Relacions semàntiques (polisèmia, sinonímia, antonímia, homonímia). Canvis en el significat de les paraules (eufemismes, paraules tabú). – Estratègies digitals de cerca lèxica • Morfologia i sintaxi (CC22): <ul style="list-style-type: none"> – Categories gramaticals. – Tipus de sintagmes. – Funcions sintàctiques: subjecte, predicat, complement del nom, complement directe, complement indirecte, complement circumstancial, atribut. – Substitucions lèxiques. – Elements de l'oració. – Connectors: temporals, de lloc, d'ordre, causa i conseqüència. – Consulta de diccionaris, eines informàtiques de revisió del text, compendis gramaticals i reculls de normes ortogràfiques. • Llenguatge audiovisual (CC23): relació entre imatge, text i so. Elements bàsics. • Entorn personal d'aprenentatge (EPA) i dossiers personals d'aprenentatge (portafolis digitals). (CCD1) 			

ACTIVIDADES	TEMPO RIZACI ÓN	SESIÓN	Materiales
1. Realizar un Kahoot para saber los conocimientos previos sobre el tema 2. Configurar un equipo cooperativo para llevar a cabo toda la programación 3. Explicar el funcionamiento del aprendizaje cooperativo y sus normas 4. Realizar un pretest sobre autonomía del aprendizaje	15' 10' 15' 10'	1º 21/02	Ordenadores 2º A y 2º D
1. Organizarse en equipo cooperativo 2. Lectura en equipo del libro y las características del texto instructivo. 3. Completar una ficha sintética sobre esta tipología textual a través de consignas de deducción. 4. Explicación para profundizar en las características de la tipología textual y	5' 10' 15' 20'	2º 22/02	

Herramientas para potenciar la autonomía en el aprendizaje: aprendizaje cooperativo y pensamiento eficaz

revisar ficha			
<ol style="list-style-type: none"> Organizarse en equipo cooperativo Leer los diferentes tipos de textos instructivos y comparar características (Parada de 3') Escribir un esquema de diferencias entre las tipologías (Creación de esquemas) Exponer en la pizarra los esquemas creados 	<p>5'</p> <p>15'</p> <p>20'</p> <p>15'</p>	3º 24/02	
<ol style="list-style-type: none"> Organizarse en equipo cooperativo Lectura compartida de textos seleccionados de Cortázar Debate comparativo entre dichos textos y la tipología del Texto Instructivo Análisis de los textos de Cortázar a través de una guía de lectura comprensiva 	<p>5'</p> <p>10'</p> <p>15'</p> <p>20'</p>	4º 27/02	
<ol style="list-style-type: none"> Organizarse en equipo cooperativo Elegir un tipo de texto instructivo Crear un texto literario a manera del "Manual de instrucciones de Cortázar", respetando en lo posible, las características del Texto Instructivo 	<p>5'</p> <p>45'</p>	5º 28/02	Ordenadores 2º A y 2º D
<ol style="list-style-type: none"> Organizarse en equipo cooperativo Continuar con el proceso de escritura de crear un texto literario a manera del "Manual de instrucciones de Cortázar", respetando en lo posible, las características del Texto Instructivo Crear una ilustración afin al texto creado y darle un título 	<p>5'</p> <p>45'</p>	6º 01/03	Ordenadores 2º A y 2º D
<ol style="list-style-type: none"> Organizarse en equipo cooperativo Configurar con los otros equipos una Antología literaria con los textos creados. 	<p>5'</p> <p>45'</p>	7º 03/03	Ordenadores 2º A
<ol style="list-style-type: none"> Organizarse en equipo cooperativo Diagramar una edición, publicación . Realizar un Kahoot para conocer los resultados aprendidos sobre el tema 	<p>5'</p> <p>45'</p>	8º 06/03	Ordenadores 2º D
<ol style="list-style-type: none"> Realizar un postest sobre autonomía del aprendizaje Completar la rúbrica de autoevaluación Realizar una lectura y exposición colectiva sobre la Antología 	<p>10'</p> <p>10'</p> <p>25'</p>	9º 10/03	

<p>COMPETÈNCIA 2. Reconèixer els gèneres de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'l.</p>	<p>CC1. Comprensió literal, interpretativa i valorativa. Idees principals i secundàries. • CC2. Estratègies de comprensió per a l'abans, durant i després de la lectura o de la seqüència audiovisual. • CC19. Pragmàtica: – Registres lingüístics. – Gèneres de text narratius, descriptius, conversacionals formals, predictius, persuasius, instructius, expositius, argumentatius i administratius. – Elements de la comunicació. · CC21. Lèxic i semàntica: – Expressions comunes, frases fetes. – Lèxic precís i apropiat a contextos concrets i quotidians. educació secundària obligatòria currículum 49 Annex 3. Àmbit lingüístic – Camps lexicosemàntics. – Mecanismes de formació de paraules. – Relacions semàntiques. Canvis en el significat de les paraules. – Estratègies digitals de cerca lèxica. · CC22. Morfologia i sintaxi: – Categories gramaticals. – Sintaxi de l'oració. – Connectors. – Elements d'estil.</p>	<p>Dimensió expressió escrita 5. Aplicar progressivament les estratègies necessàries per produir textos adequats, coherents i cohesionats (planificant, textualitzant, revisant i reescrivint), i integrant la reflexió ortogràfica i gramatical en la pràctica i ús de l'escriptura. 6. Escriure textos en relació amb l'àmbit d'ús de la vida quotidiana, de les relacions socials, de la vida acadèmica i dels mitjans de comunicació, i en relació amb la finalitat que persegueixen (narratius, descriptius, conversacionals, predictius, persuasius, instructius, expositius, argumentatius), seguint models. 7. Construir el propi entorn personal d'aprenentatge (EPA) i fer ús dels dossiers personals d'aprenentatge o portafolis digitals per a la gestió de la informació i el progrés de l'aprenentatge.</p>	<p>Nivell 1 Nivell 2 Nivell 3 2.1. Reconèixer el gèneres de text i format, i interpretar els trets lèxics i morfosintàctics senzills. 2.2. Reconèixer l'estructura del text i interpretar el significat dels mots segons el context i els trets morfosintàctics. 2.3. Reconèixer les estructures textuals complexes i interpretar el significat de paraules noves fent servir el context i els trets morfosintàctics complexos.</p>
---	---	--	--

5. MÉTODO

5.1 CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Los grupos estudiados con los que se ha trabajado son dos clases de 2º de ESO, 2º D (grupo control) y 2º A (grupo experimental). Con ellos hemos estado cuatro semanas de observación y tres semanas lectivas consecutivas trabajando. Se han impartido un total de nueve horas de clase, tal y como lo muestra la secuencia didáctica diseñada en nuestra intervención (Anexo 1)

El colegio tiene cinco líneas de estudio de 2º pero decidimos intervenir sólo en estas dos clases debido a sus diferencias identitarias en el desempeño académico: la nota media, el clima en el aula, la diversidad cultural del grupo, el comportamiento de los alumnos.

Respecto a las características de los participantes, los 45 estudiantes asisten al Instituto Público Josep Lladonosa ubicado dentro del área metropolitana de la ciudad de Lleida. La población de alumnos y alumnas de este colegio pertenece a lo que llamamos clase media trabajadora, un entorno socioeconómico estable, con necesidades cubiertas y acceso a servicios y cuidados. Los alumnos provienen de tres escuelas primarias diferentes: dos del mismo barrio Pardinyes y una del extrarradio rural Escola Alba. Respecto a la integración cultural y de etnias, aproximadamente un 30% de la población del colegio pertenece a culturas diferentes a la local: familias inmigrantes, mayoritariamente de origen árabe/musulmán pero cuyos hijos e hijas tienen nivel de integración en la lengua y la cultura local porque algunos ya han nacido en Lleida, o porque ya han cursado sus estudios primarios en esta ciudad.

En el caso de 2º D (grupo control), su clase es bastante homogénea: hay armonía, prestan atención en clase, respetan los turnos de habla, producen silencios espontáneos, se preocupan por las tareas y los plazos de entrega. Los alumnos responden a las intervenciones del profesor y a sus propuestas. Hay dos casos de PI por dislexia pero no presentan conflictos.

En el caso del 2º A (grupo experimental), el grupo es muy heterogéneo, hay diversidad cultural: árabe, rusa y gitana, además tres alumnos con un plan individualizado de aprendizaje (PI). De acuerdo con la normativa, un estudiante puede tener un PI bajo dos situaciones, que la necesidad educativa lo requiera y si el PI es un requisito para presentarse a las pruebas de acceso a estudios superiores. La realización del PI, es responsabilidad de la tutora en conjunto con el equipo docente y la asesoría de servicios

educativos y el orientador. En el Grupo Experimental existen dos PI principalmente por dislexia y dos por NEE, no haremos estudio de caso pero tendremos en cuenta esta particularidad. Al grupo del 2º A en general, les cuesta mantener silencio debido a alumnos disruptivos que buscan de forma permanente llamar la atención, rompen el clima, hablan alto, insultan o buscan maneras de faltar a las normas de comportamiento y a la profesora. Esto deriva en que, aunque haya una parte de la clase interesada en aprender, sea muy difícil escuchar las explicaciones, entender las tareas asignadas, no es posible identificar cómo o cuándo tomar apuntes si la profesora no lo remarca.

Estas dinámicas en el aula son muy diferentes entre 2º D y 2º A, tienen dos identidades opuestas. Lo que nos lleva a deducir que en el grupo control el aprendizaje es de mayor nivel cognitivo, o al menos eso demuestra su nota media, mientras que en el grupo experimental el valor de la nota media es menor. Sin embargo, la profesora de castellano utiliza las mismas metodologías pedagógicas en ambas clases. La docente propone principalmente la clase magistral, además de dictados, actividades de escritura y pocos trabajos por parejas. No está contemplado trabajar de manera cooperativa ni grupal. Utilizan libro de lectura, plataforma *Google Classroom* con material y guías de lectura y un cuaderno a modo de dossier que presentan al finalizar el trimestre, este dossier forma parte de su nota de evaluación continua y los criterios a evaluar son: presentación, seguimiento y organización de las tareas y apuntes.

Entre los materiales se utilizan ordenadores, proyector y pizarra. Los alumnos durante su curso tienen programadas varias salidas y charlas con otras asignaturas que interrumpen el calendario lectivo. En el caso de Lengua castellana, participan de un concurso de creación literaria organizado por Coca-Cola, pero en el caso de asignaturas como Idiomas o Sociales salen de viaje una semana.

La evaluación de la asignatura de Lengua y literatura castellana del segundo curso de ESO es un proceso acumulativo al tratarse de evaluación continua. Dicho proceso de evaluación se estructura en tres trimestres. Al alumnado que suspende algún trimestre se le pide trabajos liberadores de la materia. Los instrumentos de evaluación son exámenes escritos, creación de textos escritos, guías de lectura, dossier.

Por último, es importante indicar que en el grupo control no implementamos ningún tipo de cambio en su manera de aprender, continuamos con las clases magistrales, guías de lectura y trabajo individual. Los alumnos no interactuaron en grupos ni equipos, tuvieron acceso al mismo contenido y utilizaron los mismos recursos pedagógicos, ordenadores, proyector, pizarra, libro de lectura. El tiempo fue distribuido equitativamente en ambas aulas

y los métodos de evaluación fueron idénticos. El único elemento distinto entre ambos ha sido la aplicación de las metodologías de innovación. Presentamos, a continuación, una descripción de nuestra intervención en 2º A explicando todas estas diferencias.

5.2 VARIABLES

Dentro de este análisis, la autonomía del aprendizaje es la variable dependiente, es decir, un elemento, que se ve modificado o afectado por las variables independientes.

Esta variable dependiente la desglosamos en cinco ítems: motivación, planificación, autorregulación, autoevaluación y habilidades comunicativas, y las medimos a través de un pretest y postest en la intervención en el aula. Las variables independientes son el aprendizaje cooperativo –una metodología de enseñanza innovadora— y el pensamiento eficaz –un conjunto de recursos y técnicas de aprendizaje. Estas variables independientes son las que modifican nuestra variable dependiente (autonomía del aprendizaje).

Entre las variables extrañas, aquellas que afectan el resultado de la investigación pero que no controlamos, señalamos el tiempo dentro de las clases, la presencia y acciones de otros docentes o personal docente dentro del aula y los conflictos socioeconómicos o raciales entre los estudiantes.

5.3 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Se han utilizado tres instrumentos diferentes de recogida de información:

- **Kahoot sobre conocimiento de los textos instructivos (pretest y postest):**

Esta herramienta (Anexo 3) nos permite conocer qué sabe el alumno sobre el tema curricular previamente a nuestra intervención educativa. De forma lúdica, se realiza un cuestionario simultáneo en clase y cada estudiante debe contestar siguiendo las reglas del juego, cumplir con un tiempo límite por pregunta y elegir una de las opciones de respuesta. A veces la respuesta puede ser de opción múltiple o de verdadero-falso. En nuestro Kahoot, fueron las siguientes 10 preguntas, la mayoría tenían respuesta de opción múltiple, excepto la pregunta número 9 que era de opción verdadero o falso:

1. El texto que permite al lector seguir una serie de pasos es...
2. La estructura del texto instructivo es:
3. El modo verbal a utilizar en las instrucciones es...
4. Las instrucciones se dirigen al lector a través de:

5. Las viñetas, ilustraciones y números para ordenar pertenecen a:
6. Gráfico, textual y audiovisual son:
7. Es un tipo de texto instructivo la/el...
8. En esta oración: "las señales de tránsito", cuál es el verbo que corresponde.
9. Metáfora es una palabra que señala un objeto o idea que aplicada a otra palabra da a entender alguna similitud entre ellas.
10. Una característica principal de los textos instructivos.

Al acabar el "juego", el programa desprende un informe de notas y valores en excel según las respuestas correctas e incorrectas. Lo hace individualmente y también dando los totales de respuestas. Proporciona la media de tiempo de respuesta y las preguntas que han quedado sin responder.

- **Cuestionario de Autonomía del aprendizaje (pretest y postest):** con un total de 19 preguntas este cuestionario ha sido adaptado de: *El Aprendizaje Autónomo en la educación a distancia, Lileya Manrique Villavicencio; Departamento de Educación, 2004; Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú. Por: Ma. Magdalena Marines Cruz, 2009.* Se divide en cinco apartados específicos: Motivación, Planificación, Autorregulación, Autoevaluación y Habilidades comunicativas. Estos cinco aspectos sirven para describir y medir el concepto de autonomía de cada participante. Las preguntas de cada uno de estos apartados son las siguientes:

1. Motivación

- ¿Demuestras autocontrol de tus capacidades y condiciones emocionales?
- ¿Asumes con alto sentido de responsabilidad tus tareas?
- ¿Buscas información adicional fuera de clase?
- ¿No te satisface únicamente aprobar un examen, si no que te interesa más tener el conocimiento?

2. Planificación

- ¿Conoces tu plan de estudio?
- ¿Determinas el tiempo necesario para cumplir tus metas?
- ¿Analizas las condiciones de la tarea: tipo de actividad, complejidad, pasos a seguir, condiciones dadas, etc.?
- ¿Recurres a un experto para intercambiar puntos de vista?

3. Autorregulación

- ¿Evalúas y decides durante tu tarea qué debes cambiar o ajustar para lograr tus metas?
- ¿Eres consciente del avance de tus actividades mientras las realizas?
- ¿Cambias de materiales si los que utilizas no satisfacen tu necesidad?

4. Autoevaluación

- ¿Conoces los criterios de evaluación antes, durante y al final de tu proceso de estudio?
- ¿Asumes la autoevaluación como una estrategia para mejorar?
- ¿Corriges tus errores prácticamente sin ayuda externa?

5. Habilidades comunicativas y de socialización

- ¿Interaccionas con otros en función de tus metas de aprendizaje?
- ¿Valoras el aporte de otros en tu proceso de aprendizaje?
- ¿Desarrollas proyectos colaborativos en favor de tu desarrollo académico?
- ¿Expresas tu punto de vista para lograr puntos de acuerdo en tu grupo?
- ¿Logras con facilidad expresar tus ideas a los demás?

Los valores obtenidos por la suma total de respuestas –el Sí corresponde a 3 puntos y la respuesta No a 2 puntos— se trasladan a un excel que saca los porcentajes de respuestas: total de Sí y total de NO y los dibuja mediante gráficos.

- **Rúbrica de autoevaluación:**

L'alumne és part activa del seu procés d'aprenentatge i l'avaluació li aporta l'orientació necessària per millorar-lo. Per això és necessari que els alumnes coneguin prèviament els objectius d'aprenentatge i els criteris d'avaluació de les activitats que porten a terme, i que rebin un retorn qualitatiu dels resultats obtinguts que afavoreixi l'autoregulació de l'aprenentatge. Amb aquest objectiu s'han de diversificar les activitats i els instruments d'avaluació, incorporant mecanismes d'autoavaluació i coavaluació a l'avaluació que fan els docents. (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. ORDRE ENS/108/2018, de 4 de juliol, p. 3)

Explica la Orden de evaluación del nuevo currículum, que la evaluación es un estadio más dentro del aprendizaje del estudiante. Una herramienta para poder madurar en su proceso y autoobservarse. La ficha de autoevaluación que proponemos gradúa la experiencia de las actividades, del 1 al 4, siendo 1 malo y 4 excelente. Esta rúbrica tiene en cuenta otros factores además del contenido mide la motivación, la organización (coordinación y trabajo en equipo) y la iniciativa. Ver Anexo 6.

5.4 PROCEDIMIENTO

El procedimiento que se ha seguido para realizar la investigación se ha dividido en distintas fases que se describen a continuación.

Fase de Observación: En una primera fase de observación (cuatro semanas) a los grupos estudiados inferimos por su comportamiento, actitudes y resultados del aprendizaje que había una dependencia constante hacia la figura de un experto, ya fuera el profesor o el personal de apoyo. La necesidad de apoyo y confirmación constante de los estudiantes en las tareas en clase, los apuntes que tomar o la valoración del trabajo individual despertó nuestro interés por implementar metodologías pedagógicas diferentes con ánimos de fomentar la autonomía.

Como punto de partida utilizamos un cuestionario para medir la autonomía de los alumnos e investigar el autoconcepto que tienen de sí mismos. Usamos el cuestionario sobre autonomía del aprendizaje adaptado de Manrique (2004). En este cuestionario el alumno debe responder acerca de cuatro ítems que conjuntamente determinan la habilidad de la autonomía: la motivación, la autorregulación, la autoevaluación y las habilidades comunicativas y sociales.

Fase de Intervención. Primera sesión: A partir de la primera sesión de nuestra intervención, en ambas aulas aplicamos como pretest, un recurso de gamificación on line llamado Kahoot, ver Anexo 3. En este Kahoot, los alumnos respondieron sobre un tema curricular: el texto instructivo. Este juego interactivo nos ha permitido medir los conocimientos previos y la comprensión del contenido.

En el caso del grupo experimental, en la primera sesión, además del Kahoot, presentamos a los alumnos la metodología del aprendizaje cooperativo como un saber más, explicamos el funcionamiento por equipos, su estructura y normas; y finalmente, entre todos dedujimos cuáles eran los principales valores a desarrollar. Se eligieron cuatro valores principales: respeto, cooperación, responsabilidad y organización.

A continuación, mediante la plantilla de plan de equipo (Anexo 1) (Maset, 2008, p. 209), los alumnos decidieron qué roles ocuparían cada uno. Acordamos que en cada sesión los primeros cinco minutos se destinarían a la distribución en equipos y siempre trabajar con la plantilla. Cabe aclarar que la agrupación de los equipos no fue espontánea, la dispusimos teniendo en cuenta la conducta y el nivel de aprendizaje o madurez de cada alumno para lograr una repartición más equitativa.

La primera vez que preparamos el aula con el grupo experimental para trabajar en equipos, el ambiente se volvió disruptivo. Sin embargo, a partir de la segunda sesión los alumnos ya se organizaron, sin que ninguna figura de autoridad les diera la indicación. Lo hacían de forma colaborativa y fue un testimonio incipiente de la responsabilidad individual para propiciar espacios de aprendizaje.

Fase de Intervención. Segunda sesión: En la segunda sesión, realizamos la lectura de su libro de texto en el apartado del texto instructivo y sus características. Explicamos que la tarea a desarrollar por equipos consistía en realizar un esquema y/o mapa conceptual con las características del texto Instructivo. Aquí se introdujeron las estrategias de pensamiento eficaz para que los alumnos comenzar a aplicarlas:

- Habilidad para escuchar con empatía y entendimiento
- Búsqueda de la precisión
- Cuestionamiento y planteamiento de problemas
- Creación, imaginación, innovación
- Pensamiento independiente

Propusimos una actividad de creación de su mapa conceptual a partir de la información obtenida en el libro de texto pero también tenían permitido buscar y ocupar toda la información conocida, en el libro, en el cuaderno, en otras asignaturas, etc. La tarea debía realizarse sin pedir ayuda a las profesoras y /o al personal no docente presente ese día (la tutora, la practicante de la carrera de Letras y una educadora, tres personas en total). Hubo equipos que acudieron a pedir ayuda al primer momento, otros que buscaron en los apuntes que tenían en sus cuadernos dónde ya habían hecho esquemas, y otros que obtuvieron la información sobre la estructura de un esquema conceptual en el libro mismo de texto. Vemos en estos ejemplos como surgen espontáneamente otras estrategias del Pensamiento eficaz:

- Aplicación del conocimiento del pasado a situaciones nuevas
- Pensamiento flexible
- Reflexión sobre el pensamiento (metacognición)
- Aceptación de riesgos responsables

Fase de Intervención. Tercera sesión: En la tercera sesión con el 2ºA, realizamos una explicación profundizando en las características del texto instructivo y sus elementos pertinentes. Pusimos en práctica la estrategia del pensamiento de *Apertura al aprendizaje continuo* y proyectamos en clase material gráfico sobre la diversidad de textos instructivos (Anexo 8): Reglamento para jugar a básquet, manual de una licuadora, indicaciones de

Google Maps, manual de juego de mesa, Ley de tráfico. La actividad consistía en aplicar la metacognición, usando observación y deducción, en un primer momento, y luego clasificación y descripción de las características de cada texto, siempre por equipos, finalmente hicimos la puesta en común.

Fase de Intervención. Cuarta sesión: En la cuarta sesión leímos unos relatos literarios del apartado "Manual de Instrucciones" dentro del libro *Historias de Cronopios y de Famas* (1962), del autor argentino Julio Cortázar. "Manual de instrucciones" es un texto donde la intención de poner reglas y normas a la vida social se expresa con absurdo y humor. En él, Cortázar establece una serie de principios que tienen como finalidad decir qué es lo que hay que hacer para tener miedo, para cantar, para llorar, etc., como si el individuo fuera ajeno a su cuerpo y sólo puede utilizarlo a partir de estas normas pautadas, tal cuál un instrumento ajeno. El sinsentido de estas instrucciones resalta por comparación con el sinsentido de cualquiera de las normas sociales comúnmente aceptadas, por ejemplo, subir una escalera:

La actitud natural consiste en mantenerse de pie, los brazos colgando sin esfuerzo, la cabeza erguida aunque no tanto que los ojos dejen de ver los peldaños inmediatamente superiores al que se pisa, y respirando lenta y regularmente. Para subir una escalera se comienza por levantar esa parte del cuerpo situada a la derecha, abajo, envuelta casi siempre en cuero o gamuza y que, salvo excepciones, cabe exactamente en el escalón. Puesta en el primer peldaño dicha parte que para abreviar llamaremos pie, se recoge la parte equivalente de la izquierda (también llamada pie pero que no ha de confundirse con el pie antes citado), y llevándola a la altura del pie se le hace seguir hasta colocarla en el segundo peldaño con lo cual, en éste descansará el pie, y en el primero descansará el pie... (Cortázar, 1962, p.25)

Los alumnos con ayuda de una guía de texto (Anexo 5) y un ordenador tenían la tarea de leer dos relatos de Cortázar y comprender y completar la guía. Además, buscar información desconocida como: palabras desconocidas, concepto de estereotipo, normas sociales, definición de metáfora. Haciendo uso de las estrategias de:

- Habilidad para escuchar con empatía y entendimiento
- Pensamiento flexible
- Reflexión sobre el pensamiento (metacognición)
- Búsqueda de la precisión

Luego volvieron a releer los textos para buscar las metáforas señaladas y explicarlas desde la perspectiva del grupo. En este punto notamos como la interdependencia positiva entre los alumnos de un mismo equipo crecía, momento a momento, discutían, acordaban y respondían a lo pedido con una mayor motivación.

Al finalizar la sesión hicimos la puesta en común y comentamos cómo a través de las metáforas y de las instrucciones la intención del autor era utilizar instrucciones para hablar, denunciar y reflexionar sobre las normas sociales de su época.

Fase de Intervención. Quinta sesión: En la quinta sesión continuamos utilizando las mismas estrategias y al comenzar la clase, pusimos en común en la pizarra los conceptos de *prejuicio*, *estereotipo* y *norma social* investigados en la sesión anterior. A continuación, los alumnos realizaron una lista de todos aquellos estereotipos o normas sociales que reconocían en su contexto actual: *Reflexión sobre el pensamiento (metacognición)*.

Surgieron resultados cómo:

Estereotipos	Normas
Raza Blanca= Raza superior	Debes ser rico para triunfar
Homosexualidad= género incorrecto	Debes tener éxito siempre
Mujer = ama de casa	Debes querer progresar siempre
Mujer= guapa y delgada	No piense/sea libre

Luego, estudiamos el concepto de metáfora, recordamos las metáforas y buscaron en sus equipos posibles metáforas que les ayudarán a hablar, denunciar, reflexionar acerca de los estereotipos identificados y así poder combatirlos. Aquí debieron hacer uso de:

- Búsqueda de la precisión
- Cuestionamiento y planteamiento de problemas
- Pensamiento y comunicación con claridad y precisión

Algunas de las metáforas compartidas fueron:

Estereotipos, Norma/ Metáfora

Raza Blanca= Raza superior /Chocolate Blanco vs chocolate sabores

Homosexualidad= género incorrecto/ Pintar con diferentes colores

Mujer = ama de casa/Electrodoméstico, diamante.

Mujer= guapa y delgada/Barbie,Muñeca, Maquillaje

Debes ser rico para triunfar/Tío Gilito, Muebles.

Debes tener éxito siempre/ Inflar una pelota /Subir una pirámide

No piense/sea libre/ Mariposa, Pelota cuadrada

Finalmente, cada alumno eligió y creó su texto instructivo y su metáfora individualmente. A partir de allí la actividad consistía en escribir un texto inspirado en los relatos de Julio Cortázar, usando sus relatos instructivos como modelo y la metáfora creada como una excusa para hablar, exponer, denunciar, ridiculizar normas, estereotipos o prejuicios. En la sexta sesión se continuó con el proceso creativo del texto, sabemos que para poder crear hace falta revisar en más de un borrador y potenciamos la creatividad como un proceso sin presión tranquilo, de disfrute y expresión libre.

Para ahondar en este aspecto creativo y de expresión libre se propuso a los alumnos la creación gráfica de su texto a través de *Canva*, una aplicación gratuita on line que permite crear afiches, cuadros e imágenes con colores, dibujos etc.

En este momento los equipos fueron disueltos para profundizar en aspectos como la autorregulación y la autonomía del estudiante. Dimos libertad total de elección para sus diseños propios y reclamamos un día y hora concreta de entrega, así cada alumno se organizó de forma independiente y entregó su trabajo. Pudimos ver cómo había influenciado en los alumnos de manera evidente una sensación de confianza y empoderamiento en sus tareas. El uso de las TIC a través del diseño, enlaces, permisos para compartir el trabajo, correo electrónico pertinente, etc, fue sumando a las destrezas de pensamiento de los alumnos.

En esta etapa creativa fuimos fomentando la libertad y autoplanificación de los alumnos para fomentar la autonomía en el proceso, han tenido dos etapas la sesión cinco trabajando las ideas con su equipo y la sesión seis en las cuáles han elegido, discernido y autoevaluado su creación. En nuestro lugar como docente, encontrar un punto de equilibrio entre la guía u orientación como profesor y la instrucción de la tarea ha sido difícil. No poder decirles cómo deben hacer, qué acciones serían las más adecuadas ha sido parte de un aprendizaje común. Sin embargo, a través de la comunicación, el debate y las preguntas deductivas hemos llegado a completar la actividad hasta lograr la confianza de los alumnos en ellos mismos para hacer esta tarea de forma autónoma.

Cerramos esta experiencia cómo la describimos en nuestra programación didáctica. Realizamos la impresión de los textos diseñados en un pequeño libro a manera de antología y los expusimos en clase a través de una presentación *Power Point*.

En el momento en se proyectaba el texto, se invitaba a su autor o autora a leer la producción. A continuación, junto con toda la clase buscábamos la metáfora o el mensaje que había querido expresar el autor/autora a través de su texto.

Rúbrica de Autoevaluación: En la última sesión, los alumnos realizaron una rúbrica de autoevaluación donde valoraron la actividad y todo el proceso realizado a lo largo de las sesiones de trabajo conjunto (Anexo 6)

5.5 ANÁLISIS DE DATOS

El trabajo recoge información cuantitativa y cualitativa. Dado que el propósito es analizar si la implementación de la metodología del aprendizaje cooperativo y el pensamiento eficaz permiten mejorar la autonomía del aprendizaje y el bienestar emocional, no era suficiente tener información cuantitativa, diagramas de porcentajes, derivada del cuestionario Kahoot. Por ello, se utilizaron elementos que recopilaban la información cualitativa: la rúbrica de evaluación derivada de la observación de los alumnos y el análisis de las actividades realizadas por los alumnos: la antología textual.

En el último apartado de comparación entre grupo control y experimental, hemos utilizado el programa de análisis de datos JASP. Hemos aplicado una media aritmética de desviación típica (MEAN) para medir la variable cuantitativa. Nos interesaba saber si hay una diferencia entre grupos luego de la aplicación de la nueva metodología.

6. RESULTADOS

Los resultados obtenidos derivan de los tres instrumentos de recogida de datos utilizados: Kahoot, cuestionario de autonomía del aprendizaje y rúbrica de autoevaluación.

6.1 KAHOOT: RESULTADOS SOBRE LOS SABERES

El primer instrumento, el Kahoot, nos ha servido para medir si existe un cambio significativo acerca de los saberes de los alumnos a través de la metodología aplicada. Observamos que, en ambos casos, han mejorado los resultados. En el pretest, el grupo control obtuvo un 49,05% de respuestas correctas y una nota promedio de **4.03**. Mientras que en el caso del grupo experimental, partimos con resultados semejantes en respuestas correctas, un 42,26%, pero la nota promedio fue de **3,47**, más de medio punto por debajo.

Una vez realizada la intervención, volvimos a medir los resultados y la evolución en ambos postest fue significativa, como puede observarse en el Gráfico 1. En el grupo control el porcentaje de respuestas acertadas en el postest subió casi 3 puntos de diferencia con el pretest del 49,05 al 70,87%. Mientras que en el grupo experimental pasa de un 42,26% a un 58,52%, menos de 2 puntos.

La nota promedio en el Grupo control es de 6,34 y en el caso del grupo experimental la nota promedio ha subido a 5,11, más de 1 punto (1,64 puntos) de diferencia con la nota media anterior.

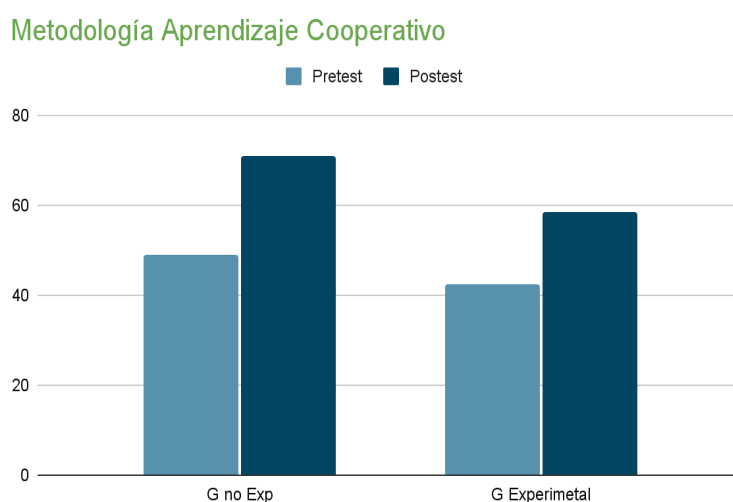


Gráfico 1: Aprendizaje Cooperativo. Valores de Pre y postest

6.2 CUESTIONARIO AUTONOMÍA: RESULTADOS EN LA AUTONOMÍA DE APRENDIZAJE

En el segundo instrumento de recogida de datos, el cuestionario de autonomía, los valores sobre los ítems Motivación, Planificación, Autorregulación, Autoevaluación y Habilidades Comunicativas y Sociales muestran leves diferencias si comparamos los resultados del pretest y del postest. Hemos hecho un análisis específico de los valores del cuestionario en el grupo experimental, para medir cada ítem hemos dispuesto los Gráficos 2 y 3.

Pretest Autonomía del aprendizaje - Grupo Experimental

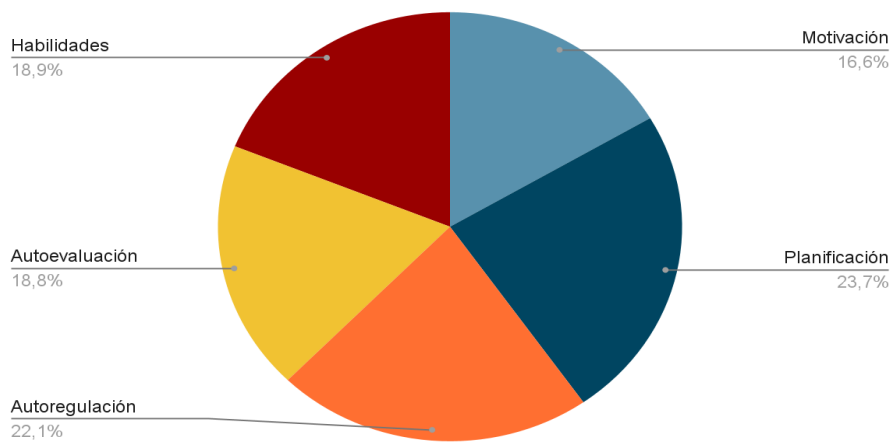


Gráfico 2: Cuestionario Autonomía del aprendizaje. Valores del Pretest.

Postest Autonomía del Aprendizaje-Grupo Experimental

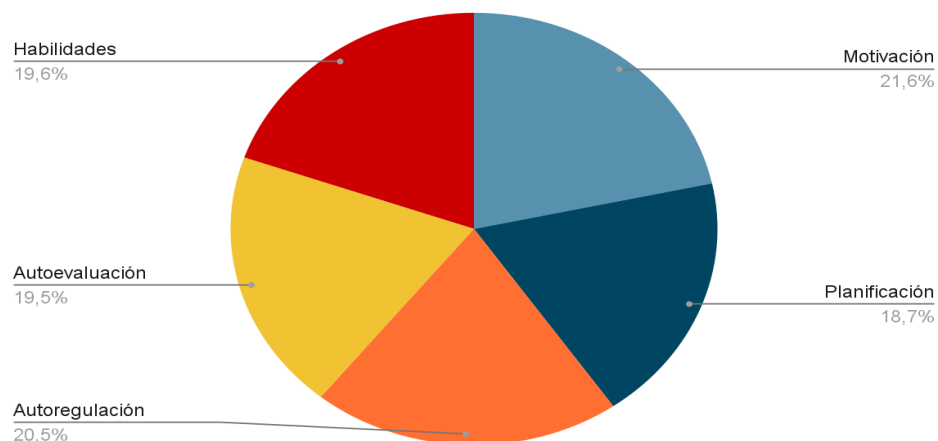


Gráfico 3: Cuestionario Autonomía del aprendizaje. Valores del Postest.

Si comparamos los Gráficos 1 y 2, las diferencias notables se encuentran en los valores de los ítems de motivación y planificación, cuyas preguntas a los alumnos son las siguientes:

- Motivación: *¿Demuestras autocontrol de tus capacidades y condiciones emocionales? ¿Asumes con alto sentido de responsabilidad tus tareas? ¿Buscas información adicional fuera de clase? ¿No te satisface únicamente aprobar un examen, sino que te interesa más tener el conocimiento?*
- Planificación: *¿Conoces tu plan de estudio? ¿Determinas el tiempo necesario para cumplir tus metas? ¿Te aseguras de cumplir tus metas a corto plazo? ¿Analizas la tarea: tipo de actividad, complejidad, pasos a seguir, condiciones dadas? ¿Recurras a un experto para intercambiar puntos de vista?*

En el caso de la motivación los alumnos contestaron más NO al responder sobre sus capacidades de adaptación emocional, su interés era menor respecto a la relación con la tarea y objetivos. Mientras que en el postest sube el número de respuestas positivas de un 16,5% a un 21% podemos decir que ahora los alumnos demuestran mayor conciencia y conocimiento y una intención de aprender.

Respecto a la planificación, los porcentajes descienden, ya que los alumnos responden más veces NO en las mismas preguntas. Es decir, pasamos de un 23,7% en el pretest a un 18,7% del postest. Sin embargo, creemos que este es un avance positivo que demuestra una mayor observación en los alumnos y un mayor conocimiento sobre lo que implica planificar, organizar y distribuir el tiempo en las tareas. Es decir, a través de esta propuesta didáctica con otras metodologías de aprendizaje se observan como protagonistas de su educación.

6.3 RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN: RESULTADOS SOBRE LA PREFERENCIA DE ACTIVIDADES

El Gráfico 4 describe las observaciones y valoraciones de los estudiantes respecto a las actividades que han tenido que llevar a cabo durante la intervención. Las tareas que implican una mayor autonomía o libertad como la lectura y la escritura, han sido las mejor valoradas. En ellas los alumnos reflejaron lo aprendido en contenido y también el uso exitoso de herramientas del pensamiento eficaz. La planificación, la abstracción y la organización de ideas acabaron en textos instructivos literarios creados individualmente.

En el punto las actividades de programación didáctica los alumnos del grupo experimental respondieron mayoritariamente que No a la ayuda de un experto.

Rúbrica de Autoevaluación

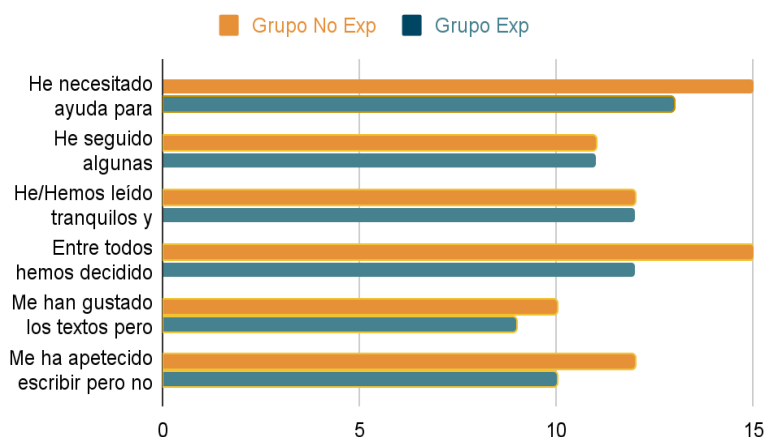


Gráfico 4: Valores de respuesta de la Rúbrica de Autoevaluación

Respecto a la motivación lectora, en ambos grupos la respuesta es similar. Han estado a gusto, atentos y han comprendido los textos.

Y para finalizar en el caso de la motivación en la escritura, ambos grupos han respondido que estaban interesados e inspirados para escribir creativamente pero no sabían sobre qué tema hacerlo. Si bien el tema estaba ya explicado, deducimos que los estudiantes se refieren más a cómo hacerlo: Cómo llevar la idea de la norma o el estereotipo hacia la metáfora instructiva. Una tarea que necesita un alto nivel de destreza de pensamiento y que evaluamos de manera positiva el interés de los alumnos por intentarlo.

6.4 COMPARACIÓN ENTRE LOS GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL

Hemos comparado los resultados obtenidos por el grupo control y el grupo experimental con el programa JASP y aplicamos *T de student* para muestras independientes y poder demostrar si hay diferencias significativas entre grupos. El programa utiliza la denominación **0** para referirse a los valores de grupo control (clase de 2º D) y denominación **1** para referirse al grupo experimental (clase de 2º A).

Respecto a los datos estadísticos analizados con el programa JASP, se clasifican en cualitativos y cuantitativos. Los estadísticos cualitativos son las categorías de grupo y sexo que se observan en las tablas 1 y 2:

Tabla 1: Número de estudiantes por grupo

Frecuencias para grupo				
Grupo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0 Control	19	48.718	48.718	48.718
1 Experimental	20	51.282	51.282	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	39	100.000		

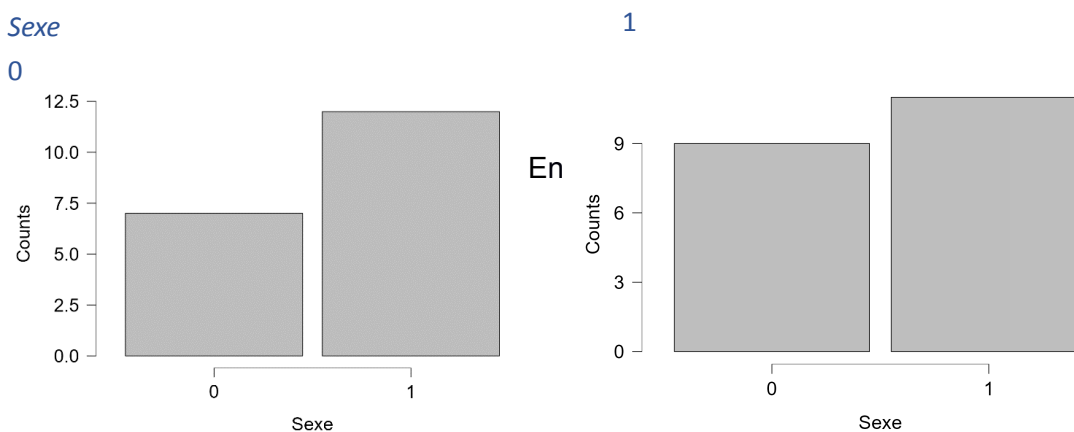
Como puede observarse, en ambos grupos faltan estudiantes, un total 6 que no asistieron el día que se realizó el pretest. Por este motivo, los estudiantes que no realizaron el pretest tampoco fueron considerados en las estadísticas del postest.

Para concluir con los datos estadísticos cualitativos, se aporta la información anterior distribuida por grupo, de manera que puede observarse la cantidad de mujeres y hombres que hay en cada grupo; así como su representación gráfica.

Tabla 2: Número de estudiantes mujeres (0) y varones (1) por grupo.

Frecuencias para Sexo					
Grupo	Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	0	7	36.842	36.842	36.842
	1	12	63.158	63.158	100.000
	Ausente	0	0.000		
	Total	19	100.000		
1	0	9	45.000	45.000	45.000
	1	11	55.000	55.000	100.000
	Ausente	0	0.000		
	Total	20	100.000		

Tabla 3: Distribución del número de estudiantes mujeres (0) y varones (1) en gráfico de barras



relación a los estadísticos cuantitativos, cuyas categorías de análisis comparativo son el pretest y el postest, se desglosan los resultados obtenidos en la media aritmética

global y por grupo, la comprobación de validez e igualdad de los grupos, el contraste para validación de la hipótesis y el contraste de muestras emparejadas por grupo. Como un primer paso para el análisis de los resultados en función de la hipótesis planteada, se muestran los datos obtenidos que permiten observar la media aritmética de cada grupo, tanto en el pretest como el postest.

Variables cuantitativas, pretest y postest

Media aritmética (MEAN) nos sirve para medir la variable cuantitativa entre el pretest y postest. Nos interesaba saber si ha habido una diferencia entre grupos que sea estadísticamente significativa luego de la aplicación de la nueva metodología. A continuación, para este análisis de grupo control no equivalente aplicaremos *T de student* para muestras independientes y poder demostrar si las diferencias entre grupos son significativas, es decir, si obtendremos un valor menor al 0.05 en el caso del grupo experimental.

Tabla 4: Estadísticas descriptivas en función de la nota media

	Pretest		Postest	
	0	1	0	1
Válido	19	20	19	20
Ausente	0	0	0	0
Media	4.211	4.550	6.842	6.150
Desviación típica	1.273	1.538	0.958	1.137
Mínimo	1.000	1.000	5.000	5.000
Máximo	6.000	7.000	9.000	9.000

Podemos ver que los resultados de la media son parecidos en ambos grupos, sobre los 4 en el pretest y un 6 en el postest, sí que existe una diferencia entre el pretest y el postest de cada grupo respectivamente. Esto significa que en ambos grupos se ha dado un cambio de nota media luego de la aplicación de las nuevas metodologías.

Es también significativo ver que las notas máximas y mínimas son casi idénticas y no varían tanto del pretest al postest. Al comparar las notas mínimas de ambos grupos, el grupo control en el pretest tiene 1, al igual que el 1 del experimental, y en el postest pasa lo mismo ambos grupos suben a 5. Pero en la nota máxima entre pre y postest es dónde podemos observar la diferencia en ambos grupos, suben a 9 puntos en

ambos casos. Tanto grupo control como grupo experimental muestran 3 y 2 puntos de diferencia. en su nota máxima.

Continuando con el análisis de la Tabla 4 vemos ahora el valor de la desviación típica, es decir, el coeficiente de variación que permite observar la homogeneidad de los resultados en cada grupo. Indica si la nota obtenida en cada grupo es semejante o muy diferente, lo que se traduce en que el grupo es homogéneo o heterogéneo. La desviación es más significativa en el caso del grupo experimental, las notas obtenidas en el postest son más heterogéneas del 1.53 al 1.13. En otras palabras, puede decirse que los estudiantes del grupo experimental, han tenido un avance más igualitario después de la intervención educativa.

Para comprobar que la hipótesis planteada es correcta, es importante demostrar que los grupos son iguales en el pretest y diferentes en el postest. Como primer paso, se analizó la prueba de Levene o de igualdad de varianzas, que permite continuar con la comprobación de la hipótesis.

Tabla 5: Contraste de Igualdad de Varianzas (de Levene)

	F	df ₁	df ₂	p
Pretest	1.055	1	37	0.311
Postest	0.203	1	37	0.655

La igualdad de varianza de error, el valor de (p) es más grande de 0,05 tanto en el pretest como en el postest. Los grupos son diferentes y, por tanto, se cumple la igualdad de varianzas.

Tabla 8: Contraste T para muestras independientes

	t	df	p
Pretest	-0.749	37	0.459
Postest	2.050	37	0.047

Dado que el valor de p en el postest es 0.047 esto es menor a 0,05 y significa que los grupos son diferentes, por lo tanto, puede afirmarse que la introducción de las variables independientes (aprendizaje cooperativo y pensamiento eficaz) son la causa de la diferencia existente en las notas del grupo control y experimental.

Para concluir con el análisis estadístico, se ha valorado si existe una variación después de la intervención educativa en cada grupo. Tanto en el grupo control como experimental hay una variación, es decir, en ambos grupos se observa un cambio entre el pretest y el posttest, lo que refuerza la hipótesis.

Tabla 9: Contraste T para muestras emparejadas (*paired samples*) T-Test en el grupo experimental

Measure 1	Measure 2	t	df	p
Pretest	Postest	-4.660	19	< .001

Nota. El valor p muestra una diferencia significativa entre pretest y posttest en grupo experimental

Tabla 10: Contraste T para muestras emparejadas(*paired samples*) T-Test grupo control

Measure 1	Measure 2	t	df	p
Pretest	Postest	-8.824	18	< .001

Nota. El valor p muestra una diferencia significativa entre pretest y posttest en grupo control.

En el caso del grupo control, como hemos descrito en la Tabla 10 el resultado de la variable dependiente presenta un cambio significativo luego de la intervención (-8.824), aunque esta se haya realizado sin ningún tipo de nueva metodología. Es decir, su desempeño académico: la nota media no se ve modificada por las líneas pedagógicas.

En el grupo experimental, los resultados de la Tabla 9 entre pretest y posttest son significativos pero la media de nota obtenida es menor a la del grupo control. Esto demuestra que la clase de 2º D (grupo control) posee mayor autonomía del aprendizaje y que existen variables extrañas como el clima en el aula, la intervención de los expertos, la inteligencia interpersonal que influyen en la autonomía del aprendizaje. La planificación, la autorregulación y la motivación una vez instauradas como hábitos en el aula son potenciadoras y estabilizadoras del proceso de

aprendizaje y su autonomía. Nuestros alumnos del grupo experimental 2º A (grupo experimental) así lo demuestran al mejorar la media de nota del posttest .

7. DISCUSIÓN

A diferencia de otras propuestas pedagógicas que llevan al alumno a desarrollar el individualismo, el trabajo cooperativo permite la consciencia y responsabilidad del propio proceso de aprendizaje y esto se traduce en una autonomía del estudiante dentro de su desempeño académico. Como explica Sánchez (2012, p.9) el alumno más autónomo es aquel que no necesita al experto, sino que confía en sus resultados como testimonio de su proceso propio y consciente.

El resultado de la creación escrita en los alumnos nos muestra cómo han confiado en sus posibilidades y en sus capacidades cognitivas. Con esto podemos retomar la conclusión de Osorio (2018, p. 349) al afirmar que la autonomía del aprendizaje es el resultado del entrenamiento de competencias cognitivas como la observación, el análisis, la organización y la metacognición, entre otras.

Podemos observar cómo los alumnos del grupo experimental han avanzado de una primera fase de desconocimiento del concepto de la metáfora a una fase final de creación. Incluso en la mayoría de los trabajos escritos se ha alcanzado un nivel de complejidad que va del conocimiento del texto instructivo a la creación del texto literario.

Podemos observar la intertextualidad entre géneros y diferentes grados de ella, que a su vez, son diferentes grados de abstracción cognitiva. Lo vemos presente en los siguientes ejemplos. El texto de la Figura 1 responde a las características principales del texto instructivo y cumple con los objetivos propuestos por la tarea. Sin embargo, la Figura 2 alcanza un nivel cognitivo más complejo al utilizar las características del texto instructivo de manera irónica para emitir un mensaje de crítica a la norma social: "Debes ser siempre exitoso".

Figura 1

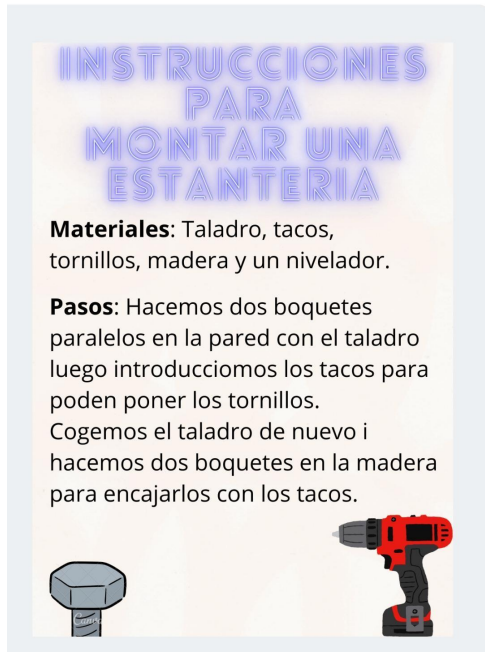
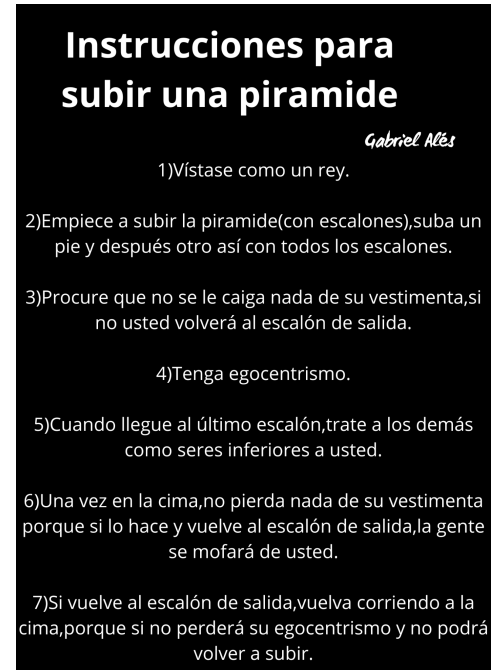


Figura 2



Al igual que en los resultados de Cifuentes Feréz (2015, p.15) en términos generales, los alumnos que realizaron la tarea de manera individual obtuvieron una mejor calificación al realizar la tarea en equipo, demostrando que el aprendizaje cooperativo repercute en una mejor calidad de los textos. En nuestra intervención pedagógica ocurre lo mismo, el aprendizaje de los alumnos y su autonomía a la hora de escribir se ha visto mejorado o potenciado por la aplicación de las variables independientes: el aprendizaje cooperativo y el pensamiento eficaz

7.1 LIMITACIONES

Hablaremos en este apartado de las limitaciones presentes en la mayoría de estudios que han implementado la metodología del aprendizaje cooperativo y el pensamiento eficaz.

La primera es el tiempo, aunque doce sesiones permiten desarrollar una intervención como la que se presenta, a veces se solapan con otras actividades que ya estaban calendarizadas por el centro (en nuestro caso fueron un examen trimestral y una

jornada de vacunación). Por lo que se tienen que realizar algunos ajustes o hacer que los estudiantes trabajen más deprisa.

En segundo lugar, el material, el trabajo cooperativo implica un movimiento de mobiliario y uso del espacio del aula, y es importante considerar las características de cada aula. En el caso concreto de este estudio, la heterogeneidad del grupo experimental no fue un problema, de hecho, a los alumnos trabajar colaborativamente les permitió protagonizar las clases, organizarse y apoyarse mutuamente. Sin embargo, el resto de la comunidad educativa suele tener una reacción de incomodidad a la hora de implementar el trabajo cooperativo u otras dinámicas como el *flipped classroom*, ya que perturban el orden clásico de las aulas. Existen instituciones donde esta metodología ya está incluida en el proyecto educativo del colegio, pero esto no es común. Sucede que cuando es el docente quien quiere incorporar el trabajo por equipos en sus clases debe pedir permiso a la comunidad educativa, los docentes y el resto de personal educativo implicado.

El tercer obstáculo es la preparación de los programas de actividades que si como indica Vilches (2012, p. 5) constituye también una oportunidad para dotar a la actividad docente de los alicientes de una tarea de investigación/innovación colectiva permanente. La preparación de estos programas constituye un auténtico reto temporal, disciplinar y de coordinación con exámenes y otras actividades. Y así lo hemos experimentado, el desafío de instaurar un nuevo ambiente de trabajo, con dinámicas de relaciones diferentes y sobre todo con contenidos dispuestos para convertirse en competencias es una tarea de David contra Goliat. Pasar de la lección a la acción, del conocimiento al saber, es una propuesta del nuevo currículum aún muy incipiente.

8. CONCLUSIONES

Al iniciar este trabajo propusimos dos herramientas pedagógicas para solventar el problema de falta de autonomía en el aprendizaje de los alumnos de 2º A del colegio Josep Lladonosa de Lleida. Estas herramientas son el aprendizaje cooperativo y el pensamiento eficaz, dos metodologías innovadoras en el ámbito escolar que proponen enseñar al alumno a aprender a aprender.

Implementamos el aprendizaje cooperativo como un contenido más en el aula, lo desarrollamos en nuestra intervención educativa como un saber más a impartir y tomó forma a través de una nueva organización. Los alumnos se situaron roles de responsabilidad en sus tareas, se agruparon mediante fichas de plan de equipo, guías de lectura y otras pautas de organización. De esta manera, los estudiantes han experimentado un aprendizaje compartido con los mismos fines, recursos, valores y premios. Al vivir un aprendizaje colaborativo que necesita de todos los participantes del equipo y por ello es respetuoso con la diversidad, equitativo en poderes han creado una interdependencia positiva entre ellos. Es decir, han reconocido la importancia del otro y de sí mismos como personas que pueden aportar un valor único e intransferible.

La segunda herramienta que utilizamos fueron las destrezas del pensamiento eficaz para comprender el tema curricular y abordarlo con una actitud reflexiva que permita crear conocimientos más significativos en la materia. Los alumnos fueron guiados a organizar, discriminar y resumir información nueva con la ya conocida (esquemas). Fueron incentivados a buscar en Internet dentro de la inmensa cantidad de información que nos rodea y se renueva constantemente y tuvieron que elegir sensatamente sus respuestas (guía de lectura). Se les instó a construir conceptos abstractos desde una mirada crítico-reflexiva enumerando una serie de posibles estereotipos y normas sociales del siglo XXI.

Por último incorporamos la metacognición a través de la búsqueda, la curiosidad, la investigación, los alumnos han reflexionado sobre su proceso hasta encontrar un concepto, una metáfora, una sorpresa que dijera lo que querían contar. Afianzaron la estructura del texto instructivo y le sumaron un sentido más profundo, el de contar sus creencias y valores. De esto se trata la metacognición, de hacerse consciente y de pensarse a uno mismo, en este caso, a través del proceso de escritura creativa, dice Osses & Jaramillo (2008, p. 195): “Es posible afirmar que la metacognición es un camino viable para lograr un desarrollo más pleno de la autonomía de los estudiantes,

reflejándose éste, entre otros aspectos, en un aprendizaje que trasciende el ámbito escolar para proyectarse en la vida de los estudiantes, en un “aprender a aprender”.

Para potenciar el desarrollo de la metacognición, es necesario formar alumnos más conscientes y autónomos en sus aprendizajes, sin olvidar el aspecto motivacional y el contexto apropiado, en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje. En esta dirección, es preciso destacar el papel decisivo que juegan los profesores en el proceso. En efecto, para formar alumnos metacognitivos es necesario contar con educadores metacognitivos.

Los resultados de una metodología cuasi-experimental empleada nos han permitido medir las notas y demostrar una significativa diferencia en la nota media de la clase de 2º A, lo que se traduce en un cambio cognitivo en el aprendizaje luego de la intervención.

La variante dependiente, autonomía del aprendizaje en los alumnos, se ha visto modificada ya que al medir las diferentes respuestas de sus alumnos sobre su motivación y planificación dan cuenta de una mayor reflexión respecto de estos aspectos de su desarrollo educativo. Y por último, al describir las respuestas de su autoevaluación podemos ver que han coincidido en que la escritura es una actividad que quieren volver a realizar, una escritura creativa, literaria que les permite desplegar su creatividad y que los hace sentir seguros y conectados con su presente.

En futuros estudios quisiéramos estudiar estas mismas metodologías pero observando otras variables dependientes como el clima en el aula o la comprensión lectora. Deseamos seguir hablando de la importancia de fomentar la interdependencia positiva entre los alumnos, hacerlos pensar y reflexionar en su comportamiento, con sus tareas y con ellos mismos. Los docentes por nuestra parte debemos acompañarlos a desarrollar una mayor autonomía en su aprendizaje y la manera de hacerlo es formándonos y no temer a la hora de aplicar estas nuevas prácticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Almagiá, E. B. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de psicología*, 19(1), 7-18.
- Armstrong, T., Rivas, M. P., Gardner, H., & Brizuela, B. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Arzua-Azurmendi, M. (2017). La literatura en el aula de inglés de Bachillerato: desarrollo del pensamiento eficaz (Master's thesis).UNIR.
- Aymes, G. L. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación*, 37(22), 41-60.
- Bueno, D. (2020) Conocimientos neurocientíficos aplicados a la educación, pp 99-107. *Manual de Docencia Universitaria*. Max Turull (coord) . Octaedro. Barcelona
- Cátedra del Perú (2019, 10 de agosto) Entrevista a Daniel Cassany. [video] Youtube. v=D3hal7Wmqfs
- Castillo, S. S. (2012). La adquisición de competencias mediante la autonomía en el proceso de aprendizaje autorregulado/Competence Acquisition through Autonomy in the Self-regulated Learning Process. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18, 849.
- Cifuentes Férrez, P., & Meseguer Cutillas, P. (2015). Trabajo en equipo frente a trabajo individual: ventajas del aprendizaje cooperativo en el aula de traducción. *Tonos Digital*, 28(0).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Cortázar, J. (1969). *Manual de instrucciones. Historias de cronopios y de famas*, 9-29. De Bolsillo. Barcelona.
- Coy, M. N. (2015). La autonomía de aprendizaje: el problema terminológico. *Odisea nº 6: Revista de estudios ingleses*, 6, 145.
- Decret 175/2022, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. 27 de setembre de 2022.
<https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/8762/1928585.pdf>

Departament d'Ensenyament (2018). El currículum competencial a l'aula. Una eina per la reflexió pedagògica i la programació a l'ESO. Generalitat de Catalunya. Disponible a: <http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/eso/orientacions/20180302ProgramacionsESO.pdf>

Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. ORDRE ENS/108/2018, de 4 de juliol, per la qual es determinen el procediment, els documents i els requisits formals del procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria. Recuperado de (<https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=822247>)

García Madruga, J. A.; Delval Merino, J. (2019). Cap. 11. Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia (p. 308-329). Psicología del desarrollo I (2a ed.). UNED.

Gardner, H. (2005). Inteligencias múltiples (Vol. 46). Barcelona: Paidós.

Generalitat de Catalunya-Departament d'Educació. (2020). *Orientacions per l'elaboració del pla de suport individualitzat*. https://campusvirtual.urv.cat/pluginfile.php/4557383/mod_resource/content/1/orientacions-pla-suport-individualitzat.pdf

González, A. M. P. (1989). Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, (4), 79-90.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/autonomia.htm

Hersh, R. H., Reimer, J., & Paolitto, D. P. (1984). El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg (Vol. 34). Narcea Ediciones.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula (Vol. 4). Buenos Aires: Paidós.

Kamii, C. (1970). La autonomía como finalidad de la educación. Unicef.

Kohlberg, L., Higgins-D'Alessandro, A., & Power, F. C. (1997). La educación moral según Lawrence Kohlberg. Debate Socioeducativo.Barcelona.

Klimenko, Olena, & Alvares, José Luis. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. Educación y Educadores, 12(2), 11-28.

Retrieved January 18, 2023, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000200003&lng=en&tlng=es

Manrique Villavicencio, L. (2004). El Aprendizaje Autónomo en la educación a distancia, Departamento de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.

Martínez González, R. A. (2007). La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes (Vol. 5). Ministerio de Educación.

Maset, P. P. (2008). 9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo (Vol. 8). Graó. Barcelona

Robinson, K. (2006) Las escuelas matan la creatividad. Ted Talks (video). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>

Osses Bustingorry, Sonia, Jaramillo Mora, Sandra. (2008). Metacognición. Un camino para aprender a aprender. Estudios pedagógicos (Valdivia), 34(1), 187-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>

Osorio, V. D. (2018) Autonomía de aprendizaje y pensamiento crítico. III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI. Recuperado de <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/29-autonomia-del-aprendizaje-y-pensamiento-critico.pdf>

Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [22/07/2023].

Rtve. (2013, 26 de mayo). Viaje a la Escuela del Siglo XXI. Aprendizaje basado en proyectos. [video] Youtube. <https://bit.ly/3mzbDyd>

Sánchez Godoy, I., & Casal Madinabeitia, S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de I2.

Santrock, John. (2019) Cap. 9. Procesos cognitivos complejos (p. 289-327). Psicología de la educación (6a ed.), McGraw-Hill Interamericana. ProQuest Ebook Central.

Swartz, R. J., Reagan, R., Costa, A. L., Beyer, B. K., & Kallick, B. (2014). El aprendizaje basado en el pensamiento (Vol. 4). Ediciones SM España.

Torrego, J. C., & Negro, A. (2012). Aprendizaje cooperativo en las aulas. Madrid: Alianza Editorial.

Uruñuela, P. M. (2019). La gestión del aula: Todo lo que me hubiera gustado saber cuando empecé a dar clase (Vol. 153). Narcea Ediciones. Capítulo 7.

Vilches Peña, A., & Gil Pérez, D. (2012). El trabajo cooperativo en el aula. Una estrategia considerada imprescindible pero infrutilizada. Aula de Innovación Educativa, 2012, vol. 208, p. 41-46.

ANEXOS

ANEXO 1: FICHA DE PLAN DE EQUIPO. TRABAJO COOPERATIVO

PLAN DE EQUIPO		CRONOGRAMA:	
NOMBRE (O NÚMERO DEL EQUIPO)			
1.CARGO QUE EJERCERÁ CADA UNO		EJERCIDO POR:	
COORDINADOR			
AYUDANTE DEL COORDINADOR			
SECRETARIO			
RESPONSABLES DEL MATERIAL			
2. OBJETIVOS DEL EQUIPO (Acabar las tareas a tiempo, Esforzarnos todos, Aprovechar el aprendizaje, Escucharnos, Respetarnos, etc.)			
1.			
2.			
3.			
4.			
Compromisos personales		Nombre y firma	

1

NOMBRE (O NÚMERO DEL EQUIPO) _____		CURSO _____		GRUPO _____	
AÑO ACADÉMICO _____		PERIODO DE REALIZACIÓN _____			
NOMBRE DEL PROYECTO _____					
PLANIFICACIÓN:					
FASE 1. RESPONSABLE:			INICIO: / FINAL:		
TAREAS A DESARROLLAR			NOMBRE Y APELLIDOS		

2

ANEXO 2: CUESTIONARIO REALIZADO A LOS ESTUDIANTES SOBRE AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE

Fecha: _____ Curso: _____

Cuestionario Autonomía del Aprendizaje (Postest)

Adeitado de: El Aprendizaje Autónomo en la educación a distancia, Lileya Manrique Vilavicencio, Departamento de Educación, 2004; Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú. Por: Ma. Magdalena Matines Cruz, 2009.

Motivación	SI	NO
a. ¿Demuestras autocontrol de tus capacidades y condiciones emocionales?		
b. ¿Asumes con alto sentido de responsabilidad tus tareas?		
c. ¿Buecas información adicional fuera de clase?		
d. ¿No te satisface únicamente aprobar un examen, si no que te interesa más tener el conocimiento?		
Planificación		
a. ¿Conocees tu plan de estudio?		
b. ¿Determinas el tiempo necesario para cumplir tus metas? ¿Te aseguras de cumplir tus metas a corto plazo?		
c. Analizas la tarea: tipo de actividad, complejidad, pasos a seguir, condiciones dadas, etc?		
d. ¿Recurres a un experto para intercambiar puntos de vista?		
Autoregulación		
a. ¿Evalúas y decides durante tu desempeño aquello que debes cambiar, ajustar para lograr tus metas?		
b. ¿Eres consciente del avance de tus actividades mientras las realizas?		
c. ¿Cambias de materiales si los que utilizas no satisfacen tu		

Trabajo de Máster

Docente Andrea Hernández Castillo

c. ¿Corriges tus errores prácticamente sin ayuda externa?		
Habilidades comunicativas y sociales		
a. ¿Interaccionas con otros en función a tus metas de aprendizaje personal?		
b. ¿Valoras el aporte de otros en tu proceso de aprendizaje?		
c. ¿Desarrollas proyectos colaborativos en favor de tu desarrollo académico?		
d. ¿Expresas tu punto de vista para lograr puntos de acuerdo en tu grupo?		
e. ¿Logras con facilidad expresar tus ideas a los demás?		I ▾
<input type="checkbox"/> Suma el total de tus respuestas SI = 3 puntos No = 2 puntos		

ANEXO 3: CUESTIONARIO KAHOOT. EL TEXTO INSTRUCTIVO.

Kahoot! Actualizar Crear

El Texto Instructivo
4 jugadas · 102 jugadores

Empezar Asignar Jugar en solitario

Conocimientos previos sobre el Texto instructivo 2º ESO
Un kahoot privado

andrevetina Actualizado hace 6 meses

¿Qué hay de nuevo?
Otras apps de Kahoot!
Ayuda

1 - Quiz
El texto que permite al lector seguir una serie de pasos es...

- La crónica
- El instructivo**
- El artículo de opinión
- El madrigal

2 - Quiz
La estructura del texto instructivo es:

- Título, lista de materiales, procedimientos o instrucciones
- Introducción, desarrollo, conclusión**
- Apertura, cuerpo, cierre
- Introducción, nudo, desenlace

Kahoot! Actualizar Crear

3 - Quiz
El modo verbal a utilizar en las instrucciones es...

- infinitivo
- pasado**
- presente
- imperativo**

4 - Quiz
Las instrucciones se dirigen al lector a través de...

- una pregunta
- una orden**
- admiración
- una lista

Kahoot! Actualizar Crear

5 - Quiz
Las viñetas, ilustraciones y números para ordenar pertenecen a:

- recursos poéticos
- recursos sintácticos**
- recursos paratextuales
- recursos literarios

6 - Quiz
Gráfico, textual y audiovisual son:

- Tipos de afiche
- Tipos de cuentos**
- Tipos de recursos
- Tipos de instructivos

Kahoot! Actualizar Crear

Inicio Descubre Biblioteca Informes Grupos Marketplace

¿Qué hay de nuevo? Otras apps de Kahoot! Ayuda

7 - Quiz
Es un tipo de texto instructivo la/el...

Receta	✓
Afiche	✗
Catálogo	✗
Informe de lectura	✗

8 - Quiz
En esta oración: ".....las señales de tránsito", cuál es el verbo correspondiente?

Conduce	✗
Respete	✓
Detener	✗
Respetamos	✗

9 - Verdadero o falso

Kahoot! Actualizar Crear

Inicio Descubre Biblioteca Informes Grupos Marketplace

¿Qué hay de nuevo? Otras apps de Kahoot! Ayuda

Respetamos ✗

9 - Verdadero o falso
Metáfora, una palabra señala un objeto o idea que aplicada a otra palabra da a entender alguna similitud entre ellas

True	✓
False	✗

10 - Quiz
Característica principal de los textos instructivos

pasos que deben cumplirse para conseguir un resultado	✓
contenido claro y preciso	✗
persuadir al lector	✗
organiza las ideas	✗

Créditos de recursos
Descripción: Annette Bunch/Moment/Getty Images

ANEXO 4 : PROGRAMACIÓ DIDÀCTICA

PROGRAMACIÓ: 2º ESO A Y D

TEMA: TEXTO INSTRUCTIVO

PROFESORA: ANDREA HERNÁNDEZ CASTILLO

<p>COMPETÈNCIA 12. Escriure textos literaris per expressar realitats, ficcions i sentiments</p>	<ul style="list-style-type: none"> • CC4. Estratègies per a la producció de textos escrits i audiovisuals: l'escriptura i la creació audiovisual com a procés. • CC5. Adequació, coherència, cohesió, correcció i presentació. Normes ortogràfiques. • CC12. Temes i subgèneres literaris. Tòpics. • CC13. Redacció de textos d'intenció literària. • CC15. Lectura i escriptura sovintejades sobre temes diversos i en contextos diferents. • CC19. Pragmàtica: <ul style="list-style-type: none"> – Registres lingüístics. – Gèneres de text narratius, descriptius, conversacionals formals, predictius, persuasius, instructius, expositius, argumentatius i administratius. – Elements de la comunicació. <p>educació secundària obligatòria currículum 63</p> <p>Annex 3. Àmbit lingüístic</p> <ul style="list-style-type: none"> • CC21. Lèxic i semàntica: <ul style="list-style-type: none"> – Expressions comunes, frases fetes. – Lèxic precís i apropiat a contextos concrets i quotidians. – Camps lexicosemàntics. – Mecanismes de formació de paraules. 	<p>Dimensió literària</p> <p>13. Llegir i comprendre, de forma guiada, obres literàries de la literatura catalana, castellana i universal de tots els temps i de la literatura juvenil, properes als propis gustos i aficions, mostrant interès per la lectura.</p> <p>14. Llegir, comprendre i interpretar textos literaris representatius de la literatura de l'època (literatures catalana i castellana: segles xii a xv), reconeixent la intenció de l'autor, relacionant el seu contingut i la seva forma amb els contextos socioculturals i literaris de l'època, identificant el gènere i el tema, i expressant aquesta relació amb judicis personals raonats.</p> <p>15. Redactar textos personals d'intenció literària, a partir de models de l'època (literatures catalana i castellana: segles xii a xv), seguint les convencions del gènere, des d'una perspectiva lúdica i creativa.</p> <p>16. Consultar adequadament fonts d'informació variades, per realitzar un treball acadèmic en suport paper o digital sobre un tema del currículum de literatura, adoptant un punt de vista crític i personal i utilitzant les tecnologies de la informació.</p> <p>17. Emprar la reflexió gramatical a nivell de la frase i del text per resoldre problemes de comprensió i expressió de textos literaris, i per compondre i revisar progressivament autònoma els textos propis i aliens.</p>	<p>Nivell 1 Nivell 2 Nivell 3</p> <p>12.1. Reescriure textos literaris i escriure versions literàries, a partir de models, fent ús de recursos estilístics bàsics.</p> <p>12.2. Escriure textos i versions literàries, a partir de models, fent ús de recursos estilístics més complexos.</p> <p>12.3. Escriure textos literaris de manera autònoma, amb models explícits o implícits, fent ple ús d'una àmplia gamma de recursos estilístics.</p>
---	--	---	--

Competències bàsiques de l'àmbit prioritàries	Continguts Tal com es presenten al currículum (relacionats amb els CC i els continguts dels àmbits transversals.)	Criteris d'avaluació Selecció dels criteris del curs proposats al currículum	Indicadors d'avaluació Al currículum les competències estan graduades a final d'etapa. Per avaluar el grau d'assoliment de cada competència en activitats o seqüències didàctiques, s'utilitzen indicadors.
	<ul style="list-style-type: none"> – Relacions semàntiques. Canvis en el significat de les paraules. – Estratègies digitals de cerca lèxica. • CC22. Morfologia i sintaxi: <ul style="list-style-type: none"> – Categories gramaticals. – Sintaxi de l'oració. – Connectors. – Elements d'estil. • CC23. Llenguatge audiovisual 		

Herramientas para potenciar la autonomía en el aprendizaje: aprendizaje cooperativo y pensamiento eficaz

ACTIVIDADES	TEMPORIZACIÓN	SESIÓN	Materiales
<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar un Kahoot para saber los conocimientos previos sobre el tema 2. Configurar un equipo cooperativo para llevar a cabo toda la programación 3. Explicar el funcionamiento del aprendizaje cooperativo y sus normas 4. Realizar un pretest sobre autonomía del aprendizaje 	15' 10' 15' 10'	1º 21/02	Ordenadores 2º A y 2º D
<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizarse en equipo cooperativo 2. Lectura en equipo del libro y las características del texto instructivo. 3. Completar una ficha sintética sobre esta tipología textual a través de consignas de deducción. 4. Explicación para profundizar en las características de la tipología textual y revisar ficha 	5' 10' 15' 20'	2º 22/02	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizarse en equipo cooperativo 2. Leer los diferentes tipos de textos instructivos y comparar características (Parada de 3') 3. Escribir un esquema de diferencias entre las tipologías (Creación de esquemas) 4. Exponer en la pizarra los esquemas creados 	5' 15' 20' 15'	3º 24/02	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizarse en equipo cooperativo 2. Lectura compartida de textos seleccionados de Cortázar 3. Debate comparativo entre dichos textos y la tipología del Texto Instructivo 4. Análisis de los textos de Cortázar a través de una guía de lectura comprensiva 	5' 10' 15' 20'	4º 27/02	

ANEXO 5: GUÍA DE LECTURA SOBRE LOS TEXTOS DE JULIO CORTÁZAR

Instrucciones para Llorar

Dejando de lado los motivos, atengámonos a la manera correcta de llorar, entendiendo por esto un llanto que no ingrese en el escándalo, ni que insulte a la sonrisa con su paralela y torpe semejanza. El llanto medio u ordinario consiste en una contracción general del rostro y un sonido espasmódico acompañado de lágrimas y mocos, estos últimos al final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente.

Para llorar, dirija la imaginación hacia usted mismo, y si esto le resulta imposible por haber contraído el hábito de creer en el mundo exterior, piense en un pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes en los que no entra nadie, nunca.

Llegado el llanto, se tapaná con decoro el rostro usando ambas manos con la palma hacia adentro. Los niños llorarán con la manga del saco contra la cara, y de preferencia en un rincón del cuarto. Duración media del llanto, tres minutos.

Instrucciones para subir una escalera

Nadie habrá dejado de observar que con frecuencia el suelo se pliega de manera tal que una parte sube en ángulo recto con el plano del suelo, y luego la parte siguiente se coloca paralela a este plano, para dar paso a una nueva perpendicular, conducta que se repite en espiral o en línea quebrada hasta alturas sumamente variables. Agachándose y poniendo la mano izquierda en una de las partes verticales, y la derecha en la horizontal correspondiente, se está en posesión momentánea de un peldaño o escalón. Cada uno de estos peldaños, formados como se ve por dos elementos, se sitúa un tanto más arriba y adelante que el anterior, principio que da sentido a la escalera, ya que cualquiera otra combinación producirá formas quizá más bellas o pintorescas, pero incapaces de trasladar de una planta baja a un primer piso.

Las escaleras se suben de frente, pues hacia atrás o de costado resultan particularmente incómodas. La actitud natural consiste en mantenerse de pie, los brazos colgando sin esfuerzo, la cabeza erguida aunque no tanto que los ojos dejen de ver los peldaños inmediatamente superiores al que se pisa, y respirando lenta y regularmente. Para subir una escalera se comienza por levantar esa parte del cuerpo situada a la derecha abajo, envuelta casi siempre en cuero o gamuza, y que salvo excepciones cabe exactamente en el escalón. Puesta en el primer peldaño dicha parte, que para abreviar llamaremos pie, se recoge la parte equivalente de la izquierda (también llamada pie, pero que no ha de confundirse con el pie antes citado), y llevándola a la altura del pie, se le hace seguir hasta colocarla en el segundo peldaño, con lo cual en éste descansará el pie, y en el primero descansará el pie. (Los primeros peldaños son siempre los más difíciles, hasta adquirir la coordinación necesaria. La coincidencia de nombre entre el pie y el pie hace difícil la explicación. Cuidese especialmente de no levantar al mismo tiempo el pie y el pie).

Llegado en esta forma al segundo peldaño, basta repetir alternadamente los movimientos hasta encontrarse con el final de la escalera. Se sale de ella fácilmente, con un ligero golpe de talón que la fija en su sitio, del que no se moverá hasta el momento del descenso.

Instrucciones para dar cuerda a un Reloj

Allá al fondo está la muerte, pero no tenga miedo. Sujete el reloj con una mano, tome con dos dedos la llave de la cuerda, remóntela suavemente. Ahora se abre otro plazo, los árboles despliegan sus hojas, las barcas corren regatas, el tiempo como un abanico se va llenando de sí mismo y de él brotan el aire, las brisas de la tierra, la sombra de una mujer, el perfume del pan.

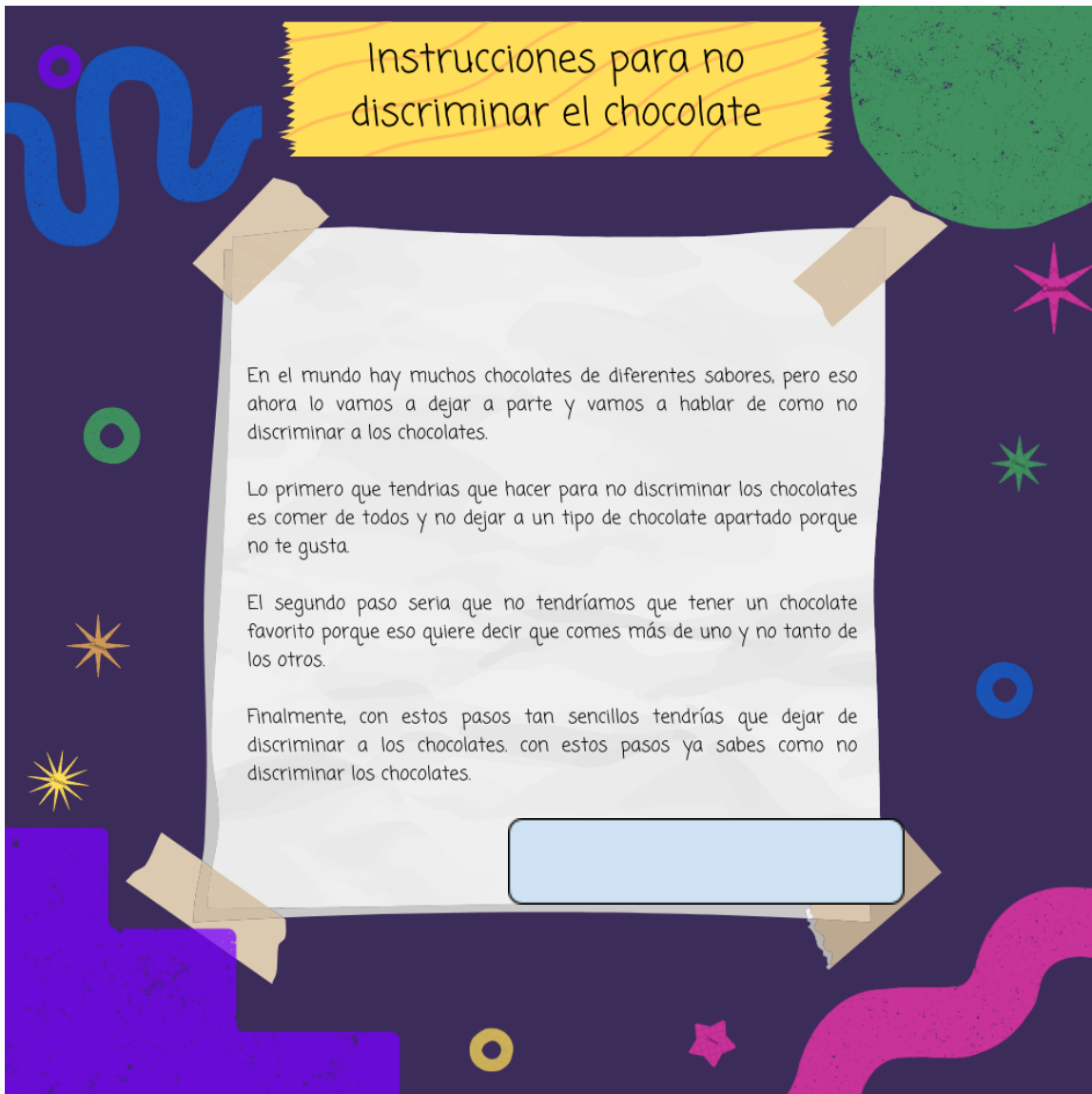
¿Qué más quiere, qué más quiere? Átelo pronto a su muñeca, déjelo latir en libertad, imítelo anhelante. El miedo herrumbra las áncoras, cada cosa que pudo alcanzarse y fue olvidada va corroyendo las venas del reloj, gangrenando la fría sangre de sus rubies. Y allá en el fondo está la muerte si no corremos y llegamos antes y comprendemos que ya no importa.

El "Manual de instrucciones", aparece inserto en el libro Historia de cronopios y famas, texto cuya temática general alude, precisamente, al absurdo y agobiante sistema de valores de la clase media, a la falta de originalidad, a las rutinas y seguridades burguesas. Cortázar pone en su mira los modos de representación de sí mismo que le son dados al individuo y que recibe de manera prácticamente inconsciente y mecanizada.

Luego de la lectura de los textos de Julio Cortázar responde:

1. ¿Qué es una **norma social**? ¿Qué normas sociales puedes reconocer en tu cultura actual?
2. ¿Cómo definirías el concepto de **estereotipo**? Describe dos ejemplos de estereotipo.
3. En el relato, *Instrucciones para llorar*, ¿cuántos **tipos de llanto** se pueden clasificar?
4. **"Piense en un pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes en los que no entra nadie, nunca"**. Puedes reconocer las **metáforas** en esta oración, a qué idea se refiere el narrador.
5. ¿Crees que es similar la descripción de Cortázar a la realidad de alguien que llora?
6. ¿Las *Instrucciones para subir una escalera* que finalidad tienen, **a quien van dirigidas**? **¿Son difíciles de entender**? ¿Por qué el narrador la describe de esta manera?
7. En el texto *Instrucciones para dar cuerda a un reloj*, el **reloj** es una **metáfora de diferentes conceptos de la vida**, explícalos.

ANEXO 6: ANTOLOGÍA TEXTUAL CREADA POR LOS ALUMNOS





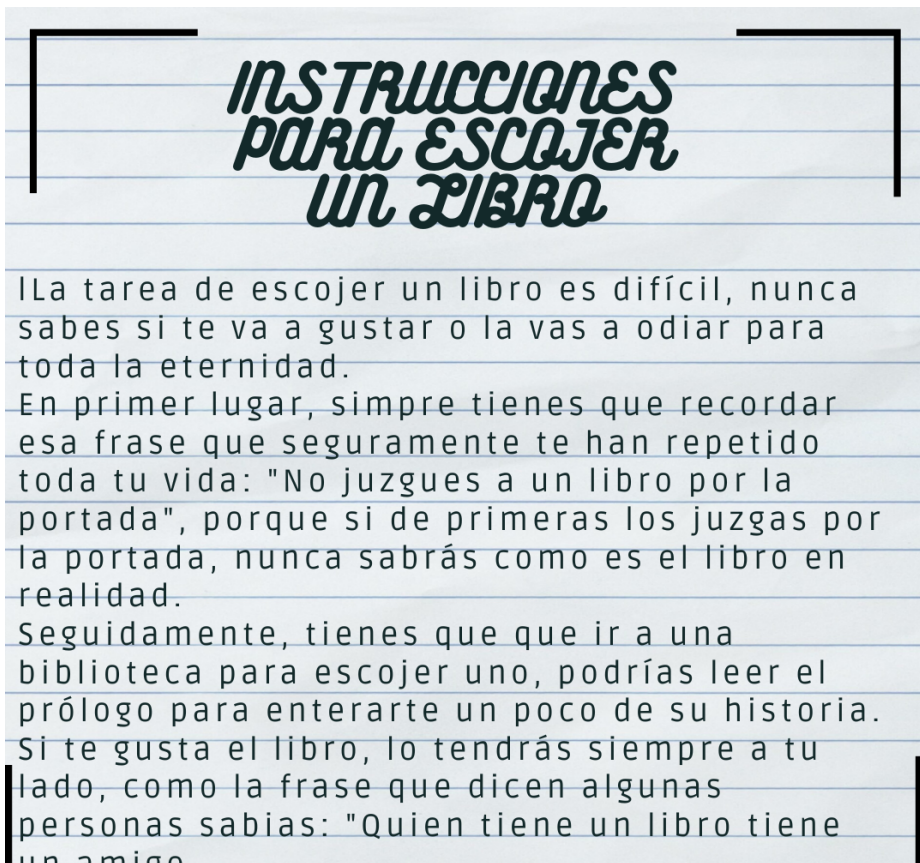
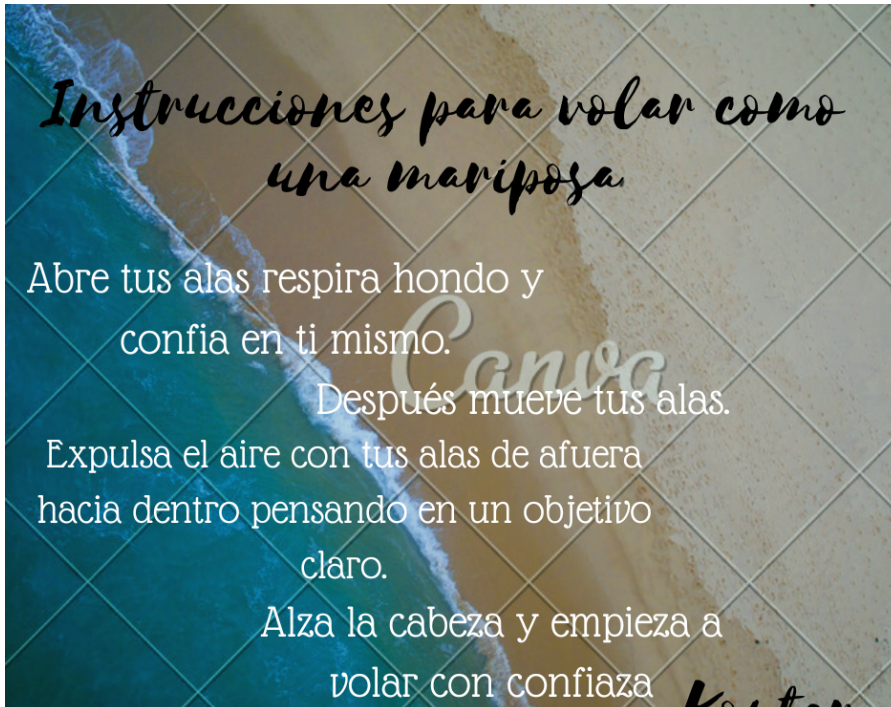
Primero sales de tu casa y te aproximas a tu juguetería más cercana, entras.

A continuación, te aproximas al apartado de muñecas, que injustamente está en el apartado de muñecas

En tercer lugar te pones a mirar en dirección a las muñecas

Ya delante del apartado de 'Barbies' elige tu 'Barbie' favorita, recuerda que tiene que ser guapa, delgada, blanca y sobretodo, que su pareja sea un ken

Finalmente, pagas y te diriges a tu casa. Ya has conseguido tu propósito, ser un discriminador más





Como no
ser una



PELOTA CUADRADA

PASOS:

-
- Para empezar a no ser una pelota cuadrada, sé tu mismo.
-
- El siguiente paso que debes hacer es que no te dejes llevar por la gente que es una pelota cuadrada.
-
- Después no tienes que dejarte influenciar por otros/as que son una pelota cuadrada y no lo saben.
-
- Finalmente, para acabar consiste en no tener vergüenza o miedo a dar tus opinión o expresar tus sentimientos sobre las pelotas cuadradas.

**Pasos para no convertir-te
en aspiradora**

1- Trabaja fuera de casa

2- Ponte todos tus
accesorios

3- Lee tu manual

4- Cambiate de ropa

5- Hazlo por ti misma



Medicamento Antipiojos

-INSTRUCCIONES DE USO-

Todos conocemos a los piojos: están por todas partes, y hay de muchos tipos distintos en nuestras cabezas. Como toda la vida, los piojos se han desarrollado y, en este caso, han conseguido la forma de parásito que se aprovecha de nosotros por su solo beneficio sin importar el ser al que estén afectando. Por eso, es importante tratarlos.

Para utilizar este tratamiento primero tenemos que localizar al piojo. Hacer esto puede ser difícil, pero con un poco de concentración se puede conseguir. Al encontrarlo, aplicaremos dos gotas de producto cada vez que sintamos que nos pica. Este procedimiento se debe repetir muchas veces para que tenga efecto ya que, sinó, el piojo no será afectado y podrá recuperarse del golpe. Luego de un rato de repetir estos pasos empezaremos a notar como cada vez el picor es más flojo. Pero aún así se debe continuar aplicando dos gotas, hasta que ya no notemos nada. Para finalizar, tendremos que lavar la cabeza con agua y jabón para eliminar los restos que puedan quedar del piojo.

Para evitar futuros piojos, se recomienda mantenerse alejado de personas o grupos de personas con muchos piojos.



ANEXO 7: RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN PARA LOS ALUMNOS

Rúbrica de autoevaluación de la actividad, aprendizaje cooperativo y lectura y escritura.

APRENDIZAJE	4 EXCELENTE	3 BUENO	2 REGULAR	1 MALO	PUNTUACIÓN
Trabajo en equipo	Todos hemos cooperado y trabajado juntos.	Hemos cooperado bastante bien.	Algunos no cooperaban demasiado.	Alguno no ha querido cooperar.	
Coordinación en los turnos de habla	Nos hemos organizado muy bien por turnos.	Ha habido alguna queja en el orden de los turnos pero ha ido bien.	Alguno no respetaba el orden de los turnos.	No nos hemos podido poner de acuerdo.	
Seguridad a la hora de leer frente al equipo	Hemos leído todos muy tranquilos y seguros.	Alguno no estaba seguro de leer pero le hemos animado.	Alguien lo ha pasado mal leyendo ante el grupo.	Alguno no ha querido leer.	
Iniciativa a la hora de crear los contenidos	Todos teníamos muchas ideas y nos hemos puesto de acuerdo.	Entre todos hemos decidido que crear.	Algunos no han aportado ideas.	Alguno no estaba de acuerdo con nada.	
Motivación por lectura	Estos relatos me han animado a leer los otros que conforman el libro.	Me apetece leer algún relato más.	Me ha gustado el relato pero no se si me apetece leer más.	No me apetece leer los otros relatos.	
Motivación por la escritura	Estos relatos me han inspirado y animado a escribir creativamente	Me ha apetecido escribir pero no sabía sobre qué hacerlo	Lo he pasado mal teniendo que escribir	No he querido escribir	

ANEXO 8: TIPOS DE TEXTOS INSTRUCTIVOS:

a) Reglamento para jugar a básquet

	INTERPRETACIONES OFICIALES 2014		Febrero 2015 Página 1 de 50
---	---------------------------------	---	--------------------------------

REGLAS OFICIALES DE BALONCESTO 2014 INTERPRETACIONES OFICIALES

De aplicación a partir del **1 de febrero de 2015**

Las interpretaciones que se presentan en este documento son las Interpretaciones Oficiales FIBA de las Reglas Oficiales de Baloncesto 2014 y entran en vigor el **1 de febrero de 2015**. Cuando las interpretaciones de este documento difieran de otras Interpretaciones oficiales FIBA anteriores, este documento tendrá prioridad.

Las Reglas Oficiales de Baloncesto FIBA son aprobadas por el Comité Central de FIBA y son revisadas periódicamente por la Comisión Técnica de FIBA.

Las reglas intentan exponerse de la manera más clara y comprensible posible, pero expresan principios más que situaciones de juego. Sin embargo, no pueden abarcar la gran variedad de casos específicos que pueden ocurrir durante un partido de baloncesto.

El objetivo de este documento es convertir los principios y conceptos del reglamento en situaciones prácticas y específicas del modo en que podrían surgir durante un partido de baloncesto.

Las interpretaciones de las diversas situaciones pueden estimular las mentes de los árbitros y serán el complemento de un primer estudio detallado de las reglas.

Las Reglas Oficiales de Baloncesto FIBA continuarán siendo el principal documento que regula el baloncesto FIBA. No obstante, el árbitro principal tiene el poder y la autoridad total para adoptar decisiones sobre cualquier punto que no esté recogido expresamente en el reglamento o en estas Interpretaciones Oficiales FIBA.

Para una mayor consistencia de las interpretaciones, el 'equipo A' es el equipo que ataca (inicialmente), el 'equipo B' es el equipo que defiende. A1-A5, B1-B5 son jugadores; A6-A12, B6-B12 son sustitutos.

ART. 5 JUGADORES - LESIÓN

5-1 **Situación.** Si un jugador se lesiona o parece estar lesionado y, como consecuencia, el entrenador, entrenador ayudante, sustituto o cualquier personal del banquillo de equipo del mismo equipo entra en el terreno de juego, se considera que el jugador ha recibido tratamiento, se administre o no dicho tratamiento.

5-2 **Ejemplo:** A1 parece haberse lesionado el tobillo y se detiene el juego.
(a) El médico del equipo A entra en el terreno de juego y trata el tobillo lesionado de A1.
(b) El médico del equipo A entra en el terreno de juego pero A1 ya se ha recuperado.
(c) El entrenador del equipo A entra en el terreno de juego para evaluar la lesión de A1.
(d) El entrenador ayudante, un sustituto o un asistente del equipo A entra en el terreno de juego pero no asisten a A1.

Interpretación: En todos los casos, se considera que A1 ha recibido tratamiento y será sustituido.

Interpretaciones Oficiales Reglas de Juego FIBA 2014 (Edición 2-Feb-2015)

b) Manual de una licuadora

Licudora
700 W 2 l. Orificio extragrande

Destacados

Filtro de micromalla



Filtro de micromalla de acero inoxidable

Gran orificio de entrada



El gran orificio de entrada admite frutas y verduras enteras, de manera que no necesitará trocearlas.

Gran capacidad



El depósito de pulpa de 2 litros y la jarra para zumo de 1,5 litros le permiten hacer más zumo de una vez.

Control de varias velocidades



Las diferentes posiciones de velocidad de la licudora de Philips te permiten hacer zumos de frutas y verduras duras o blandas.

Apto para lavavajillas



Todas las piezas desmontables se pueden lavar en el lavavajillas.

HR1861/00

Especificaciones

Accesorios

- Cepillo de limpieza: Sí
- Jarra para zumo: Sí

Especificaciones de diseño

- Color(es): Aluminio cepillado
- Material de la tapa: SAN
- Material del recipiente de pulpa y del empujador: PP
- Material de la boquilla: Acero inoxidable
- Material de la carcasa: Aluminio cepillado
- Material de la jarra: Jarra SAN y cubierta PP

Especificaciones generales

- Recogecable integrado: Sí
- Patas antideslizantes: Sí
- Cierres de sujeción de seguridad: Sí
- Posición de velocidad: 2
- Libro de recetas: Sí

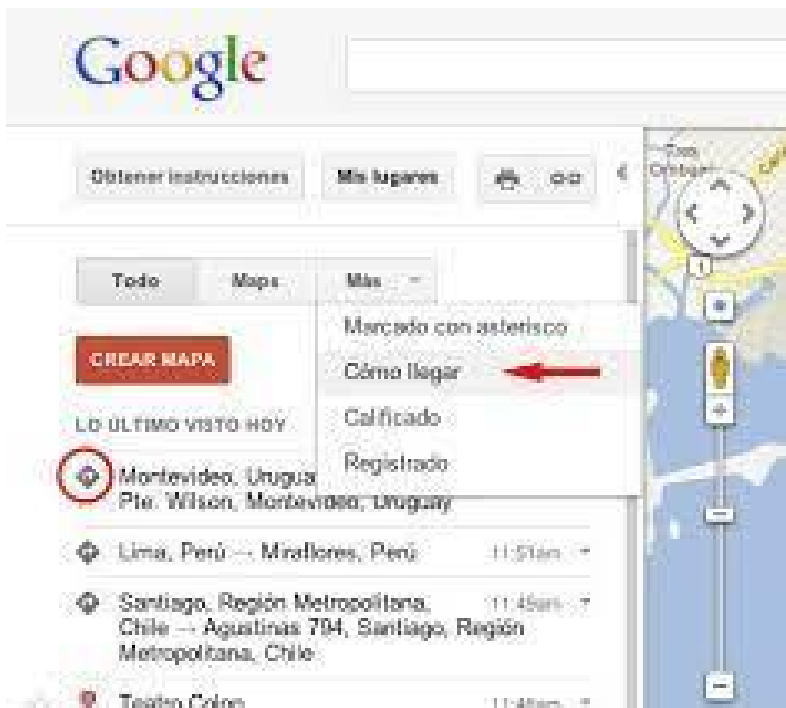
Especificaciones técnicas

- Longitud del cable: 1,2 m
- Diámetro del orificio de entrada: 75 mm
- Frecuencia: 50/60 Hz
- Potencia: 700 W
- Recipiente de pulpa: 2 l
- Voltaje: 220 - 240 V
- Capacidad de jarra para zumo: 1500 ml

Fácil de limpiar

- Accesorios aptos para lavavajillas: Sí

c) indicaciones de Google Maps



d) Manual de juego de mesa

UNO Junior
2-4 jugadores, 3+ años

Haz que tus hijos conozcan UNO® de una forma que los desafíe a leer y crecer mientras juegan. Cada nuevo nivel cuenta con beneficios de aprendizaje que se expanden junto con su conocimiento del clásico juego que te encanta.

RESUMEN DEL JUEGO UNO® JUNIOR
Haz coincidir las cartas con la pila para tirar a fin de deshacerte de todas las cartas de tu mano. Puedes combinar por **color**, **número** y **ANIMAL**, lo cual es especialmente útil para los jugadores más pequeños. El elefante coincide con el elefante y el mono coincide con el mono.

A medida que los niveles aumentan de dificultad, se agregan cartas que saltan jugadores, invierten la dirección del juego o, incluso, hacen que alguien tome cartas adicionales.

CÓMO JUGAR
Después de ordenar la baraja, reparte cinco cartas a cada jugador.

CONSEJO PARA LOS PADRES
Añaz que los principiantes coloquen sus tarjetas boca arriba para que puedas ayudarlos!

Haz una pila para tomar con las cartas restantes y, luego, gira la primera carta para crear una pila para tirar.

La pila para tomar tiene las cartas boca abajo. Mientras que la pila para tirar tiene las cartas boca arriba.

En tu turno, combina por:
Es un animal, Número 5, Es un dígito

3. AVANZADO
Agrega las cartas de castigo a la baraja para aumentar la dificultad.

LO QUE APRENDERÁN
• Lógica • Solución de problemas

QUE HACER
Agrega las cartas Toma 1 y Toma 2 a la baraja para que puedas utilizarla completa, incluidas todas las cartas de acción.

CONSEJO PARA LOS PADRES
Recuerda que puedes jugar una carta de acción sobre una carta de acción que coincida sin importar de qué color sea.

CARTAS DE ACCIÓN

CARTA TOMA 1
El siguiente jugador debe tomar una carta y pierde su turno.

CARTA TOMA 2
El siguiente jugador debe tomar dos cartas y pierde su turno.

CARTA SALTA
El siguiente jugador en el orden de juego pierde su turno.

CARTA REVERSA
El sentido del juego se invierte (si actualmente el juego va hacia la derecha, cambia hacia la izquierda y viceversa).

COMODÍN
Esta carta se puede jugar en cualquier momento. Luego, el jugador decide con qué color se seguirá jugando.

1. PRINCIPIANTE
Para los jugadores más jóvenes que están aprendiendo a jugar.

LO QUE APRENDERÁN
• Tomar turnos • Reconocer colores y números

QUE HACER
Saca todas las tarjetas de acción (consulta la sección TARJETAS DE ACCIÓN) de la baraja.

CONSEJO PARA LOS PADRES
Comienza haciendo coincidir animales en lugar de números. Incluso puedes hacer que imiten el sonido del animal cuando jueguen la carta. ¡RUGE!

2. INTERMEDIO
Agrega algunas tarjetas de acción a la baraja para aumentar el ritmo.

LO QUE APRENDERÁN
• Orden y clasificación • Pensamiento crítico

QUE HACER
VUELVE a agregar las cartas Reversa, Salta y Comodín a la baraja, pero DEJA FUERA las cartas Toma 1 y Toma 2.

CONSEJO PARA LOS PADRES
Puedes tirar un comodín en cualquier momento, sin importar lo que esté sobre la pila para tirar.

CONTENIDO
56 cartas, como se describe a continuación:
9 cartas azules de animales: 0 a 8
9 cartas verdes de animales: 0 a 8
9 cartas rojas de animales: 0 a 8
9 cartas amarillas de animales: 0 a 8
4 cartas Toma 1: una de cada color
4 cartas Toma 2: una de cada color
4 cartas Salta: una de cada color
4 cartas Reversa: una de cada color
4 cartas de comodín

servicio.mattel.com GKF04-4870_G1_4LB mattel servicio

e) Ley de tráfico.

Entra en vigor la nueva ley de tráfico

A PARTIR DEL 21 DE MARZO

20
minutos

USO DEL MÓVIL



PÉRDIDA DE:
6 puntos
en el carnet
SANCIÓN:
200 €

CINTURÓN DE SEGURIDAD Y OTROS DISPOSITIVOS



PÉRDIDA DE:
4 puntos
en el carnet

ALCOHOL Y MENORES



SANCIÓN:
500 €

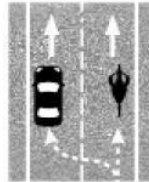
Tasa mayor a 0,0

ARROJAR OBJETOS A LA VÍA



PÉRDIDA DE:
6 puntos
en el carnet
SANCIÓN:
500 €

SEGURIDAD DE LOS CICLISTAS

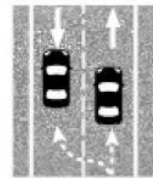


PÉRDIDA DE:
6 puntos
en el carnet

MARGEN DE VELOCIDAD EN ADELANTAMIENTOS



En carreteras
convencionales



FUENTE: DGT

GRÁFICO: Henar de Perón