

Trabajo de Fin de Máster

Resolviendo el puzle educativo: un estudio sobre el impacto del método *Jigsaw* en el rendimiento académico de estudiantes de secundaria en el aula de Lengua Castellana y Literatura

Raquel Sancho Ruiz |

Tutor: Adrià Torrens Urrutia

Lengua Castellana y Literatura



**UNIVERSITAT
ROVIRA i VIRGILI**

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

Tarragona, junio 2024

A mi familia y amigos, por estar presentes a lo largo de este proyecto.
Al Instituto Ramón Berenguer IV por brindarme la oportunidad de realizar las
prácticas en su centro.

Y en especial a mis tutores Adrià y Vanesa, por su constante apoyo,
orientación y conocimientos compartidos.

Índice

1. Introducción.....	p.1
1.1 Detección de necesidades.....	p.1
1.2 Justificación de la propuesta de innovación.....	p.1
2. Marco Teórico.....	p.2
2.1. Aprendizaje cooperativo: ¿Qué es la metodología <i>Jigsaw</i> ?.....	p.2
2.2. El <i>Jigsaw</i> como método de aprendizaje.....	p.3
2.3. Elementos y fases del método.....	p.4
2.4. Beneficios y aplicación de resultados.....	p.4
2.5. Aprendizaje cooperativo, <i>Jigsaw</i> y el currículum.....	p.5
3. Propuesta de investigación.....	p.6
3.1. Definición del problema.....	p.6
3.2. Preguntas de investigación.....	p.7
3.3. Hipótesis.....	p.7
3.4. Objetivos.....	p.7
3.5. Diseño de la investigación.....	p.7
4. Intervención Educativa.....	p.10
5. Método.....	p.10
5.1. Participantes.....	p.10
5.2. Variables.....	p.11
5.3. Instrumentos de recogida de datos.....	p.12
5.4. Procedimientos.....	p.13
5.5. Metodología utilizada para el análisis de los datos.....	p.13
6. Resultados.....	p.14
6.1. Análisis de los resultados del test de contenidos.....	p.14
6.2. Análisis de los resultados del test de relaciones interpersonales.....	p.16
6.3. Análisis de los resultados del test de motivación.....	p.18
6.4. Análisis de los resultados de la rúbrica de evaluación del trabajo en equipo.....	p.20
7. Discusión.....	p.21
8. Conclusiones.....	p.24
9. Referencias.....	p.26
10. Anexos.....	p.29
I. Unidad didáctica.....	p.29
II. Fichas <i>Jigsaw</i>	p.38
III. Pretest/postest sobre contenidos, relaciones interpersonales y motivación.....	p.49
IV. Actividades.....	p.58
V. Rúbricas.....	p.69

Resumen

El objetivo de este estudio ha sido valorar el impacto de la técnica *Jigsaw* en el entorno de Lengua Castellana y Literatura sobre los resultados de aprendizaje en el alumnado de 4.º de ESO. Concretamente, se ha estudiado el impacto de la metodología *Jigsaw* en el grado de comprensión y asimilación de los contenidos, el grado de mejora de las relaciones interpersonales y el grado de motivación intrínseca del alumnado, frente a la metodología tradicional. El diseño del estudio ha sido cuantitativo y se ha desarrollado mediante el método cuasiexperimental. El análisis ha incluido un total de 34 alumnos de un instituto en el municipio de Amposta (Tarragona), a quienes se les ha impartido la misma unidad didáctica empleando diferentes metodologías. El grupo control ha seguido la metodología tradicional, mientras que el grupo experimental ha seguido la técnica *Jigsaw* para el aprendizaje de los tipos de abreviación del español. Los datos recopilados se han obtenido a partir de un pretest y un posttest, así como de dos rúbricas de evaluación. Los resultados muestran que la técnica *Jigsaw* mejoró significativamente el rendimiento en las pruebas de contenido y aumentó la motivación. Sin embargo, no se observaron mejoras significativas en las relaciones interpersonales, a pesar de haber mejorado la empatía y la participación de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: 4.º de ESO; *Jigsaw*; cuasiexperimental; metodología tradicional; pretest; posttest; comprensión; motivación; relaciones interpersonales.

Abstract

The aim of this study has been to value the impact of the Jigsaw technique in the context of Spanish Language and Literature on learning outcomes in 4th year ESO students. Specifically, it aims to examine the impact of the *Jigsaw* methodology on the degree of comprehension and assimilation of content, the degree of improvement in interpersonal relationships, and the degree of intrinsic motivation of students, compared to traditional methodology. The study design has been quantitative and has been developed through the quasi-experimental method. The analysis included a total of 34 students from a high school in the municipality of Amposta (Tarragona), who were taught the same didactic unit using different methodologies. The control group followed the traditional methodology, while the experimental group followed the *Jigsaw* technique for learning Spanish abbreviation types. The data collected were obtained from a pretest and a posttest, as well as two evaluation rubrics. The results show that the *Jigsaw* technique significantly improved performance in content tests and increased motivation. However, there were no significant improvements in interpersonal relationships, despite enhancing empathy and student participation.

KEY WORDS: 4th of ESO; *Jigsaw*; quasi-experimental; traditional methodology; pretest; posttest; comprehension; motivation; interpersonal relationships.

1. Introducción

1.1 Detección de las necesidades/problemáticas a resolver

A través de una observación detallada en el entorno del aula de 4.º de ESO en el Instituto Ramón Berenguer IV de Amposta, se ha identificado la necesidad de intervenir en el fomento del aprendizaje cooperativo entre los estudiantes. Si bien los alumnos muestran un grado considerable de motivación hacia la materia de Lengua y Literatura Españolas, se han identificado varios indicadores que subrayan la necesidad de estimular el trabajo cooperativo entre el alumnado.

El primero está relacionado con las habilidades sociales y la resolución de conflictos. Los estudiantes presentan carencias en las competencias interpersonales, lo que resulta en situaciones de conflicto, gestos despectivos y agresiones verbales entre compañeros, generando estrés y desorganización en las tareas grupales. El segundo está vinculado con la diversidad de competencias lingüísticas. Existe una disparidad en los niveles de competencia lingüística entre los estudiantes, lo que provoca brechas en habilidades, conocimientos y capacidades que afectan la dinámica de aprendizaje colaborativo en el aula. Además, también se ha podido observar que los alumnos presentan limitaciones a la hora adquirir y utilizar estrategias eficaces para gestionar el propio proceso de aprendizaje, hecho que incide negativamente en su capacidad para devenir sujetos independientes y proactivos.

1.2 Justificación de la propuesta de innovación

La Ley de Educación de Cataluña (LEC) pretende capacitar a los alumnos para comprender su entorno y para relacionarse de una forma activa, crítica, cooperativa y responsable (Departament, 2009, p. 63). La educación básica debe facilitar a los estudiantes la adquisición de habilidades y competencias descritas en los indicadores del perfil competencial de salida que les permita “Desarrollar y consolidar hábitos de autorregulación, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para llevar a cabo de manera satisfactoria las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal y relacional.” (Decreto 175, 2022, p. 7).

Por tanto, en el contexto de autorregulación y autonomía del proceso de enseñanza-aprendizaje, se pretende resolver las necesidades anteriormente mencionadas mediante de la implementación del método *Jigsaw* en el aula, el cual se basa en la metáfora de que el aprendizaje es un rompecabezas y el alumnado constituye una pieza fundamental en su elaboración. Mediante esta técnica, cada estudiante es esencial para la realización y comprensión de una tarea, lo que provoca una gran implicación y mejores resultados académicos. Los estudiantes se ayudan mutuamente a aprender, lo que ayuda a fortalecer la confianza en sí mismos, perfeccionar sus habilidades de comunicación y fomentar una mayor participación activa en el proceso de aprendizaje.

Siguiendo con los lineamientos establecidos en la programación didáctica del docente y teniendo en cuenta que “resulta más beneficioso aplicar el método en aquellas áreas cuya carga teórica sea consistente para poder dividir el conocimiento” (Rojas, 2017 p. 33), se ha tomado la decisión de aplicar la técnica *Jigsaw* en el desarrollo de la situación de aprendizaje enfocada a la enseñanza del léxico, concretamente, los tipos de abreviación del español. Según el *Marc de la innovació pedagògica a Catalunya* (2017), la innovación como instrumento de transformación y mejora del sistema educativo debe contener, al menos, los siguientes requisitos: una fundamentación pedagógica, evidencias de mejora del sistema, una imprescindible equidad y ha de ser global, compartida y acompañada por las administraciones y las entidades educativas.

La metodología *Jigsaw* tiene sus fundamentos más importantes en las teorías constructivistas del aprendizaje, las cuales, a su vez, se basan en las investigaciones sobre desarrollo cognitivo de Piaget, Vygotsky o Bruner, entre otros. Respecto a la aplicación de esta técnica en el aprendizaje de las lenguas, cabe considerar que una gran diversidad de investigaciones avalan el éxito del *Jigsaw*. De entre estas últimas se pueden destacar la de Nurbianta et al. (2018) sobre la efectividad del método para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes y la de Alayón (2010), que arroja como resultado un incremento cualitativo-cuantitativo en el rendimiento académico de los estudiantes.

A pesar de que existen diversas variantes de esta técnica, todas ellas mantienen la idea de que todos los integrantes del grupo son igual de importantes, ya que lo que interesa es conocer el alcance de la materia sobre la que van a ser evaluados (Sáez, 2021), por lo que cumple con el principio de equidad anteriormente mencionado. Recuperando la idea de que toda propuesta de innovación educativa debe estar ligada al enfoque pedagógico actual, cabe destacar que mediante la metodología *Jigsaw* se abordan las siguientes competencias clave: personal, social y aprender a aprender, competencia en comunicación lingüística, competencia emprendedora y competencia digital (Rojas, 2017, p. 31).

2. Marco teórico

2.1. Aprendizaje cooperativo: ¿Qué es la metodología *Jigsaw*?

El aprendizaje cooperativo es un término genérico que se refiere a numerosas técnicas que organizan y conducen las actividades en el aula. Tal y como indica Johnson et al. (1999), el trabajo cooperativo no se reduce a la mera acción de reunir a los estudiantes en grupos y esperar que estos aprendan por sí solos. Se distingue más bien por las dimensiones y la estructura del grupo, sus metas, sus funciones, su dinámica interna, sus normas y las habilidades sociales que lo conforman, preservan y perfeccionan. Consiste, principalmente, en la utilización de pequeños grupos para desarrollar un trabajo con objetivos comunes. Esta labor en conjunto es la que permite a los estudiantes crear una interdependencia positiva que los hace responsables de su propio éxito y del de los demás.

Encuentra sus orígenes a principios del siglo XIX en los EE.UU. F. Parker, quien llegó a liderar una escuela lancasteriana de Massachusetts, implementó y difundió el método cooperativo a principios del siglo XX (Johnson y Johnson, 1981). Paralelamente al auge del enfoque educativo individualista y competitivo de los años setenta, el aprendizaje cooperativo en las escuelas se vio fortalecido por el pensamiento pedagógico de J. Dewey y las investigaciones de K. Lewin sobre dinámicas de grupos. En los últimos años, gracias al desarrollo de nuevos métodos y estrategias, se ha convertido en una de las líneas básicas de la investigación psicopedagógica interdisciplinar (Tornero, 2011) y en un instrumento habitual para el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas a nivel global.

De entre las principales técnicas de aprendizaje cooperativo, destaca el método *Jigsaw*, que fue creado por el psicólogo norteamericano Elliot Aronson en 1970 con el propósito de promover las relaciones interraciales en las aulas de ese período en Austin (Texas). Se caracteriza por un conjunto específico de fases que conducen al desarrollo de habilidades cognitivas (Aronson y Patnoe, 2011) y se distingue por su singularidad en las actividades cooperativas. Su funcionamiento se asemeja al de un rompecabezas, siendo esta la razón detrás del nombre “Jigsaw”, el cual “se completa únicamente cuando todas las piezas están ensambladas” (Rojas, 2017, p. 30).

Aronson y Patnoe (2011) destacan que, para que una actividad cooperativa sea llevada a cabo de manera efectiva, debe incluir las siguientes características, las cuales, a su vez, encuentran una confluencia significativa en el método *Jigsaw*: interdependencia positiva, responsabilidad por el propio progreso y por el de los compañeros, participación activa en las tareas grupales, interacción cara a cara y empleo de habilidades interpersonales.¹

2.2. El *Jigsaw* como método de aprendizaje

Siguiendo con la dinámica de un rompecabezas, los estudiantes se dividen formando de cuatro a seis grupos heterogéneos. Cada estudiante recibe una sección del material a estudiar y se convierte en un “experto” del tema. Posteriormente, cada integrante explica su parte al resto del grupo, permitiendo así que, con todas las secciones del material, el grupo pueda formar el rompecabezas al completo. De esta forma, cada estudiante tiene la oportunidad de contribuir con una pieza vital

¹ Entre las principales habilidades interpersonales se encuentran las siguientes: competencias en comunicación, confianza, liderazgo, toma de decisiones y resolución de conflictos, y revisión del proceso de aprendizaje. (Aronson y Patnoe, 2011, p. 20-21)

de información que no esté al alcance de los demás, fomentando así una “interdependencia positiva como parte esencial del proceso educativo” (Aronson y Patnoe, 2011, p. 8).

2.3. Elementos y fases del método

En la primera fase o ‘fase de exploración’, los estudiantes se dividen en equipos llamados ‘grupos base’. A cada estudiante se le asigna una de las partes en las que se ha dividido el tema que es objeto de estudio. Es en esta fase donde puede designarse un líder de grupo que proporcionará instrucciones para garantizar el buen funcionamiento del equipo.

En la segunda fase o ‘fase de especialización’, todos los estudiantes que tienen el mismo segmento de información se reúnen en los llamados ‘grupos de expertos’. Los miembros de este grupo deberán colaborar conjuntamente para obtener una idea de cómo los otros están planeando presentar su material, escuchar algunas sugerencias que puedan ayudar a preparar su propia presentación y proporcionar una retroalimentación constructiva.

En la tercera fase o ‘fase de explicación’ cada estudiante regresa a su grupo base para explicar su sección al resto de compañeros, siguiendo el orden que el profesor ha indicado previamente. Mientras un miembro expone, los demás deben emplear sus habilidades de escucha activa, respondiendo preguntas y aclarando conceptos según sea necesario. Una vez hayan finalizado las presentaciones, el grupo deberá revisar todas las partes conjuntamente. Al finalizar, los estudiantes del grupo *Jigsaw* deben apuntar en una hoja el progreso del grupo y dedicar unos minutos para analizar su evolución (Aronson y Patnoe, 2011).

Aunque existen variaciones del método original como el *Jigsaw II*², las piezas que las conforman son las mismas que las que parten del modelo original: los estudiantes, el temario, los grupos base y los grupos de expertos. Otra pieza fundamental de este puzle es el docente, quien en su rol de facilitador, ha de organizar paso a paso una estrategia metodológica con el fin de orientar a los estudiantes hacia una mayor autonomía e interdependencia.

2.4. Beneficios y aplicación de resultados

² La finalidad que se persigue con el *Jigsaw II* es la misma que en el *Jigsaw* original. La diferencia principal se encuentra en la organización de la interdependencia y en los resultados derivados de la elaboración. (Sanahuja y Maurel, 2014, p. 50)

Actualmente, existen múltiples estudios que respaldan y validan la eficacia del método cooperativo sobre los métodos competitivos e individualistas. Para Rojas, por medio de la implementación del *Jigsaw* en el aula se pueden alcanzar los siguientes objetivos:

“Lograr un mejor rendimiento académico, potenciar una actitud positiva hacia el aprendizaje, fomentar la autonomía a la hora de aprender, desarrollar la solidaridad y el compromiso cívico entre el alumnado, lograr que el conocimiento sea comprendido y no memorizado, trabajar la variedad de valores, motivaciones, intereses y capacidades del alumnado y desarrollar habilidades sociales para relacionarse entre sí e interiorizar aspectos como la asertividad y la empatía a la hora de discutir.” (Rojas, 2017, p. 30-31)

Estos mismo beneficios también los demuestran estudios como el de Gömleski (2007), Nurbianta y Dahlia (2018) o Matar et al. (2023), que comparan el impacto del *Jigsaw* con el enfoque tradicional en el aprendizaje de la lengua inglesa como segunda lengua. El método también ha demostrado tener resultados positivos³ en el estudio de la lengua materna (L1), especialmente en la mejora del vocabulario, la sintaxis, la comprensión lectora y la expresión escrita de los estudiantes.

2.5. Aprendizaje cooperativo, *Jigsaw* y el currículum

La educación básica debe facilitar a los estudiantes la adquisición de habilidades y competencias que les permita “Desarrollar y consolidar hábitos de autorregulación, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para llevar a cabo de manera satisfactoria las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal y relacional.” (Decreto 175, 2022, p. 7). Además, tres de las siete competencias clave que marcan los objetivos de la educación actual en Catalunya son claramente lingüístico-comunicativas: competencia en comunicación lingüística, competencia personal, social y aprender a aprender y competencia ciudadana. Para poder adquirir dichas competencias son necesarios requisitos tanto cognitivos como situacionales⁴ (Sáez, 2002), hecho que implica una demanda metodológica para el aula. El profesor debe diseñar entornos de aprendizaje democráticos de tal manera que, por un lado, se permita al alumno recibir de forma activa la entrada de información y crear una respuesta poniendo a prueba su competencia lingüística, y, por otro lado,

³ Esto lo demuestran estudios como el de Sahin, A. (2011), Abdullahi, M. S., & Salisu, M. (2017), Talebi et al. (2019), Tanya, A. A., & Sarayulis, S. (2017), o Sáez, V. (2022), quienes han aplicado la técnica en el estudio de los idiomas turco, árabe, finlandés y catalán, respectivamente.

⁴ “La lengua se adquiere mediante un *input* y *output* lingüístico, es decir, mediante la recepción (y el procesamiento) de una cantidad suficiente de lengua mediante la puesta en práctica de la lengua en situaciones de comunicación real (junto con la reflexión sobre esta puesta en práctica)” (Sáez, 2002, p. 149)

que la situación comunicativa propicie la presencia del *input* y la eventualidad de un *output*.

Aunque no existe un método ideal para implementar el aprendizaje cooperativo en el aula, el *Jigsaw* destaca entre los principales métodos cooperativos al haber demostrado ser una estrategia altamente eficaz a la hora de contribuir al desarrollo de las habilidades sociales, la mejora de la comprensión de los conceptos, el fortalecimiento de la capacidad de resolución de problemas y la mejora de las habilidades de comunicación y lingüísticas, entre otros (Trujillo,2002). Además de destacar por su versatilidad, hecho que permite su implementación en diversas situaciones y entornos de aprendizaje, el método resulta una herramienta especialmente eficaz para la didáctica de la lengua. Considerando que en el proceso de adquisición de una lengua intervienen las competencias comunicativa e intercultural (Trujillo,2001), el aprendizaje contextualizado de la misma en un entorno cooperativo como el que proporciona esta técnica se vuelve especialmente relevante.

3. Propuesta de investigación

3.1. Definición del problema

Tal y como se ha mencionado anteriormente, a través de una observación detallada en el entorno del aula de 4.º de ESO en el Instituto Ramón Berenguer IV de Amposta, se ha identificado la necesidad de intervenir en el fomento del aprendizaje cooperativo entre los estudiantes. Si bien los alumnos muestran un grado considerable de motivación hacia la materia de Lengua Castellana y Literatura, se han identificado varios indicadores que subrayan la necesidad de estimular el trabajo cooperativo entre el alumnado. El primero está relacionado con las habilidades sociales y la resolución de conflictos. Los estudiantes presentan carencias en las competencias interpersonales, lo que resulta en situaciones de conflicto, gestos despectivos y agresiones verbales entre compañeros, generando estrés y desorganización en las tareas grupales. El segundo está vinculado con la diversidad de competencias lingüísticas. Existe una disparidad en los niveles de competencia lingüística entre los estudiantes, lo que provoca brechas en habilidades, conocimientos y capacidades que afectan la dinámica de aprendizaje colaborativo en el aula. Además, también se ha podido observar que los alumnos presentan limitaciones a la hora de adquirir y utilizar estrategias eficaces para gestionar el propio proceso de aprendizaje, hecho que incide negativamente en su capacidad para devenir sujetos independientes y proactivos.

3.2. Pregunta de investigación

¿Trabajar a través de la metodología *Jigsaw* implementada en la enseñanza del léxico ayuda a mejorar el aprendizaje, la motivación y las relaciones interpersonales de los alumnos de 4.º de ESO del Instituto Ramón Berenguer IV?

3.3. Hipótesis

La implementación de la técnica *Jigsaw* aplicada a la enseñanza del léxico en el ámbito de Lengua Castellana y Literatura de 4.º de ESO dará lugar a mejoras sustanciales en los resultados de aprendizaje, el grado de motivación y las relaciones interpersonales, en comparación con aquellos obtenidos mediante el método tradicional.

3.4. Objetivos

Objetivo general: Comprobar el impacto de la técnica *Jigsaw* en el entorno de Lengua Castellana y Literatura sobre los resultados de aprendizaje en el alumnado de 4.º de ESO.

Objetivos específicos:

1. Estudiar el impacto de la metodología *Jigsaw* en el grado de comprensión y asimilación de los contenidos del alumnado de 4º de ESO, frente a la metodología tradicional.
2. Investigar si la aplicación de la técnica *Jigsaw* en el aula consigue aumentar el grado de motivación intrínseca del alumnado entorno a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.
3. Comprobar si el aula *Jigsaw* consigue mejorar las relaciones interpersonales entre el alumnado.

3.5. Diseño de la investigación

Los planteamientos experimentales de la investigación educativa se centran en calibrar el efecto de determinadas intervenciones (Wood y Smith, 2018) y se subdividen según Campbell y Stanley (1978) en preexperimentales, cuasiexperimentales y experimentales “puros”. Esta división se realiza en función del grado de validez interna y externa que presentan.

Por tal de responder la pregunta de investigación, alcanzar los objetivos propuestos y poder atribuir un grado de veracidad a las hipótesis anteriormente mencionadas, el presente estudio se llevará a cabo mediante un enfoque cuantitativo basado en el método cuasiexperimental. Esto se debe a que las

muestras probabilísticas que se van a tener en cuenta corresponden a grupos preestablecidos por el centro educativo, por lo que no es posible aplicar en este caso la aleatorización⁵ necesaria para que el método sea propiamente experimental.

La metodología cuasiexperimental se basa en la identificación y testado de variables específicas que tienen relaciones causales. Una forma común de establecer causalidad en un diseño experimental implica la utilización de dos grupos: uno sometido a una intervención cuidadosamente planificada (grupo experimental), y el otro (grupo control), que se mantiene expuesto a las condiciones existentes sin introducir cambios (Wood y Smith, 2018).

Siguiendo este planteamiento, en la presente investigación se establecerá una relación de causa (representada por la variable independiente) y efecto (representada por las variables dependientes) a partir de las siguientes muestras: por un lado, los estudiantes del grupo de 4.º de ESO A, representantes del grupo experimental y, por el otro, los de 4.º de ESO C, representantes del grupo control. El grupo experimental (codificado con el número 1) será el conjunto al cual se aplique la metodología *Jigsaw* para la enseñanza del léxico, mientras que el grupo control (codificado con el número 0) será el conjunto que se someterá a la metodología tradicional:

Tabla 1
Estructura del diseño de investigación⁶

Grupo experimental	O1	X1	O2
Grupo control	O1	X0	O2

El cuestionario es una herramienta de recogida de datos comúnmente utilizada: “Es un proceso estructurado de recogida de información a través de la cumplimentación de una serie de preguntas.” (García et al., 2006, p. 233). Es una herramienta apropiada para el presente estudio porque permite

⁵ En este sentido, Hurtado y Todo (2007) subrayan que la principal diferencia entre los métodos cuasiexperimentales y los experimentos convencionales se encuentra en que los sujetos no son asignados al azar, puesto que ya existían antes del experimento, por lo que se complica la tarea de comprobar si los cambios producidos en la variable dependiente se deben a la variable independiente.

⁶ O1: Observación inicial. Pretest en los grupos experimental y control. X1: Implementación de la metodología *Jigsaw* en el grupo experimental. X0: No implementación de la metodología *Jigsaw* en el grupo control. O2: Observación final. Posttest en ambos grupos, el mismo que el pretest.

recopilar datos cuantificables, estandarizados y objetivos, facilitando la evaluación del impacto de la metodología *Jigsaw* en el aprendizaje, la motivación y las relaciones interpersonales de los estudiantes.

Así pues, mediante la aplicación de un pretest y un postest en forma de cuestionario sobre contenidos relacionados con los tipos de abreviación del español, se comparará el grado de comprensión y asimilación del tema entre los estudiantes de 4.º de ESO A (grupo experimental) y los de 4.º de ESO B (grupo control) en el aula de Lengua Castellana y Literatura. De esta manera, cualquier disparidad en los resultados que pueda aparecer entre los grupos podrá ser atribuida a la intervención, teniendo en cuenta en todo momento las variables extrañas que puedan tener un impacto en los resultados.

Por otro lado, por medio de la aplicación de otro cuestionario, a modo de pretest y postest, se evaluará el grado de motivación intrínseca y las relaciones interpersonales entre compañeros de ambos grupos por tal de comprobar si la aplicación de esta nueva metodología en el aula supone algún cambio para estas dos variables.

A la hora de diseñar los test, se tendrá en cuenta que las preguntas sean claras y concisas y que proporcionen resultados objetivos y susceptibles de cuantificación. Asimismo, se tendrá en cuenta que no transcurra demasiado tiempo entre la administración de los test iniciales y finales, con el fin de prevenir posibles amenazas que puedan comprometer la validez interna y la fiabilidad⁷ de los resultados. Los datos que se obtendrán a partir de los test se observarán mediante el uso de la herramienta JASP, que permitirá hacer afirmaciones que conciernen al grado en que se puede mostrar que la aplicación del método *Jigsaw* conduce a estos.

Respecto a los tipos de pregunta que se van a utilizar para el diseño de los cuestionarios, se ha optado por preguntas cerradas y de elección múltiple. Por un lado, el cuestionario sobre contenidos, que permitirá recoger datos nominales sobre el grado de aprendizaje de los alumnos, contendrá preguntas de elección única entre múltiples respuestas. Por otro lado, los cuestionarios sobre la motivación y las relaciones interpersonales plantearán cuestiones categorizadas que seguirán la escala *Likert* para asegurar el equilibrio y la proporcionalidad de las respuestas. De manera que estos últimos contendrán respuestas que expresen un grado de acuerdo o desacuerdo sobre los temas anteriormente mencionados (nunca, casi nunca, bastantes veces, casi siempre, siempre), las cuales ofrecerán datos de tipo ordinal.

⁷ Según Willington (2000) la validez es “el grado en que un método, test o una herramienta de investigación mide lo que se supone que tiene que medir”. Se debe tener especialmente en cuenta cuando se realizan afirmaciones sobre causa y efecto. Por su parte, la fiabilidad “se centra en el grado en que los métodos de investigación usados en un proyecto se comunican explícita y de forma transparente, y hasta qué punto este informe posibilitaría a otro grupo usar con fiabilidad el mismo conjunto de herramientas.” (Wood y Smith, 2018, p. 108)

Para la redacción de estas preguntas se evitarán preguntas capciosas o ambiguas, redacciones persuasivas, preguntas dobles o preguntas muy extensas que conduzcan a tasas de respuesta bajas. Se empleará un lenguaje sencillo, sin formular preguntas de forma negativa y considerando que las alternativas deben ser mutuamente excluyentes (García et al., 2006, p. 234). Por último, los cuestionarios se presentarán en línea mediante la plataforma *Google Forms* y deberán ser contestados en el aula para poder enviarlos al finalizar la sesión. De esta manera se garantizará la participación de todos los alumnos en la realización de los mismos.

4. Intervención educativa

La intervención educativa se centró en la implementación de una unidad didáctica (UD) basada en la formación de palabras del español, concretamente, en los tipos de abreviación. Esta propuesta se desarrolló a lo largo de cinco sesiones, comenzando con la presentación de la UD y la realización de un pretest para evaluar el conocimiento inicial de los alumnos. Más tarde, se introdujo la metodología de aprendizaje cooperativo *Jigsaw* y se organizó al alumnado en grupos heterogéneos. Siguiendo las distintas fases del método, los alumnos se reunieron en un primer momento en los grupos de expertos para tratar de entender el tema conjuntamente a partir de las ‘fichas *Jigsaw*’, proporcionar retroalimentación y realizar las actividades propuestas para cada grupo. Más adelante, los alumnos tuvieron que regresar a los grupos base para explicar su parte al resto del grupo. Finalmente, se utilizó parte de una quinta sesión para poder realizar el postest en el aula y discutir sobre el enfoque metodológico empleado.

Se detallan los participantes, las variables, los instrumentos, los procedimientos y la metodología utilizada para el análisis de datos en el siguiente apartado. La unidad didáctica que se ha seguido para la intervención puede consultarse en el apartado I de los anexos.

5. Método

5.1. Participantes

El estudio se llevó a cabo con la participación de 34 estudiantes de cuarto de ESO del Instituto Ramón Berenguer IV de Amposta, divididos en dos grupos-clase: 4.º ESO A con 20 alumnos (grupo experimental) y 4.º ESO B con 14 alumnos (grupo control). La edad media de los participantes es de 15 años, sin repetidores. Para realizar el estudio, se obtuvieron los permisos y supervisión necesarios de la URV, el tutor del Trabajo de Fin de Máster y la mentora de prácticas del Instituto. Se aplicaron medidas adicionales, como la hoja de compromiso de prácticas y el certificado de delitos de naturaleza sexual.

El grupo experimental (4.º ESO A) está compuesto por alumnos de la especialidad científica y tecnológica. La mayoría son del municipio de Amposta o localidades cercanas. Todos los alumnos son nacidos en Catalunya y provienen de familias catalanas, a excepción de un alumno cuya madre es de ascendencia rusa y otro cuyos padres son adoptivos. Cabe destacar que en este grupo hay dos alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (de ahora en adelante NEE), los cuales tienen un Plan Individualizado (PI) debido a que presentan dislexia. En el aula de Lengua Castellana y Literatura tan solo se le aplican medidas extraordinarias a uno de ellos, el cual necesita más tiempo en las pruebas para poder responder y no se le descuentan faltas ortográficas. Un tercer alumno presenta dificultades a la hora de leer, ya que presenta disfemia, un desorden de la comunicación que se distingue por pausas involuntarias en el habla que van acompañadas de rigidez muscular en cara y cuello. No obstante, a este alumno no se le aplica ningún PI.

En el grupo control (4.º ESO B), de especialidades científica, tecnológica y artística, hay cuatro alumnos de origen extranjero, concretamente de procedencia marroquí, cubana y peruana. Los alumnos marroquíes no necesitan ninguna adaptación, ya que han sido escolarizados en Catalunya desde la etapa preescolar. En cambio, a los alumnos de origen hispanoamericano se les aplica un PI por haber llegado al centro tardíamente. Además, también se aplica un PI de adaptación en lenguas a un alumno que presenta altos niveles de desorganización y falta de trabajo, aunque puede seguir con total normalidad las clases en el aula de Lengua Castellana y Literatura sin necesidad de aplicar ninguna medida extraordinaria.

Ambos grupos tienen una calificación media del primer trimestre de notable, con un 20% y 21% de alumnos con calificaciones inferiores a 5, respectivamente.

5.2. Variables

Por un lado, como variable independiente se define la metodología de aprendizaje cooperativo *Jigsaw*, a partir de la que se introduce una nueva forma de trabajar en el aula. Por otro lado, como variables dependientes que condicionan los resultados obtenidos se encuentran los resultados de aprendizaje, el grado de motivación y el grado de mejora de las relaciones interpersonales entre el alumnado. Como variables extrañas se va a tener en cuenta: la realización de un proyecto en el que los alumnos del grupo experimental tuvieron que trabajar en equipo mediante el aprendizaje colaborativo dos semanas antes de la intervención; la falta de asistencia de dos alumnos en la sesión 1 del grupo control y la

realización de un postest fuera del aula por parte de un alumno que no pudo terminarlo en horario lectivo por falta de tiempo.

5.3. Instrumentos de recogida de datos

Antes de la intervención en el aula, se realizó un pretest utilizando *Google Forms* para evaluar el conocimiento sobre abreviaciones del español y aspectos relacionados con las relaciones interpersonales y el grado de motivación de los alumnos. Dicho pretest estaba dividido en dos formularios, el primero constaba de 25 preguntas de respuesta múltiple y el segundo de 48 preguntas que contenían respuestas que expresaban un grado de desacuerdo o acuerdo del 1 (nunca) al 5 (siempre). Para la elaboración del cuestionario sobre relaciones interpersonales y motivación se tuvo en cuenta el modelo utilizado por Guillermo y Montoya (2015), el cual se fundamenta en la evaluación de habilidades básicas de interacción social, habilidades de iniciación de la interacción social y conversacionales, habilidades para cooperar y compartir, habilidades relacionadas con las emociones y el grado de motivación del alumnado. En este sentido, es importante señalar que muchas de las preguntas que se incluyen en el cuestionario se formularon tomando como referencia las planteadas por estos autores en su tesis.

Además, durante la implementación del aula *Jigsaw*, se utilizaron dos rúbricas basadas en la escala *Likert* para evaluar el progreso de los grupos de expertos y los grupos base en diversas categorías. Las categorías de evaluación para los grupos de expertos incluyeron: comprensión del material, actividades en línea, preparación de exposiciones, autonomía, motivación, empatía, participación, respeto, comunicación efectiva y resolución de conflictos. En cuanto a los grupos base, las categorías abarcaron aspectos como: pronunciación, volumen, postura, contenido, documentación, autonomía, motivación, empatía, participación, respeto, comunicación efectiva y resolución de conflictos.

Después de la intervención, se llevó a cabo un Postest, utilizando *Google Forms* para volver a evaluar a los estudiantes. Este fue llevado a cabo en el aula por tal de garantizar las mismas condiciones entre las mediciones previas y posteriores, evitando así la aparición de nuevas variables extrañas.

5.4. Procedimientos

Previamente a la intervención se diseñaron: la UD, las fichas *Jigsaw*, las presentaciones, el material necesario para el juego de los cuadrados rotos, las rúbricas de evaluación y los cuestionarios sobre contenidos, relaciones interpersonales y motivación recurriendo a la aplicación *Google Forms* para

poder obtener las respuestas en formato digital. La intervención en el aula tuvo una duración de cinco sesiones:

La primera sesión se focalizó en presentar la UD (introducción y objetivos, contextualización, estructura, recursos y materiales, metodología, actividades, evaluación y recursos), y la realización del pretest los últimos 20 min. La segunda sesión tuvo como principal objetivo introducir a los estudiantes al trabajo cooperativo y la metodología *Jigsaw*. Además, se nombraron los grupos de expertos y se hizo un reparto de roles para cada equipo. Durante el desarrollo de la tercera sesión los alumnos se agruparon en grupos de expertos, donde cada miembro tuvo que colaborar para: tratar de entender el tema conjuntamente, obtener una idea de cómo los otros estaban planteando presentar su material, escuchar sugerencias, proporcionar retroalimentación constructiva y realizar las actividades asignadas para cada grupo. Estas actividades debían completarse en grupo y enviarse de forma individual por correo electrónico *Gmail*. Mientras los alumnos estaban reunidos en los grupos de expertos, el docente sirvió de guía, respondiendo a dudas y completando las rúbricas. En la cuarta sesión, los alumnos tuvieron que regresar al grupo base para explicar su parte al resto del grupo. De nuevo, el docente, en su papel de guía, respondió preguntas y calificó el progreso de los grupos apoyándose en las rúbricas. Una vez finalizaron las presentaciones, los grupos revisaron todas las partes conjuntamente. Al finalizar la sesión, se dedicaron unos minutos para discutir sobre el método y hacer preguntas para consolidar el aprendizaje.

Finalmente, se utilizó parte de una quinta sesión (30 minutos) para poder realizar el postest en el aula y discutir sobre la intervención para recabar la opinión del alumnado sobre el método *Jigsaw* en comparación con el método tradicional.

5.5. Metodología usada para el análisis de datos

Con la finalidad de analizar las variables cuantitativas (pretest y postest) y comprobar los efectos de la intervención, se calcularán las medianas aritméticas y las desviaciones típicas a través del programa JASP.

Por tal de saber si difieren los dos grupos (experimental y control) tanto en el pretest como en el postest, se compararán las medianas aritméticas de ambos. Esto se realizará calculando la *T-Student*

para muestras independientes. Los resultados de este análisis permitirán concluir si los datos son estadísticamente significativos y si se pueden atribuir al método utilizado o no. A continuación, para poder determinar si ha habido cambios en el grupo experimental entre el pre y el postest y si ha habido cambios en el grupo control entre el pre y el postest se calculará la *T-Student* para muestras relacionadas.

Para poder analizar los datos obtenidos del test de relaciones interpersonales y motivación, los cuales se han configurado siguiendo la escala *Likert*, se va a asignar una puntuación del 1 al 5 para cada ítem (1 punto: nunca; 2 puntos: casi nunca; 3 puntos: bastantes veces, 4 puntos: casi siempre; 5 puntos: siempre). A continuación se sumarán todos los puntos y se analizarán las medianas aritméticas. También se analizará la *T-student* para muestras independientes y el *T-Test* para muestras relacionadas. En el caso del test de relaciones interpersonales, por tal de conocer las categorías donde se han presentado diferencias significativas, se calculará el *T-Test* para muestras relacionadas a partir de la suma total de los puntos de cada categoría. De esta manera, si el resultado (*p*) es superior a 0.05, significará que no hay diferencias. En cambio, si es inferior a 0.05, sí que las habrá.

Por último, para poder presentar los resultados de las rúbricas, se calculará la mediana aritmética de cada una de las categorías que se analizan y se presentarán los resultados en un diagrama. De esta manera, las categorías más conflictivas van a quedar reflejadas en el mismo gráfico.

6. Resultados

A continuación, se presentarán los resultados detallados que se han obtenido en cada una de las distintas evaluaciones: test de contenidos, test de relaciones personales, test de motivación y rúbricas.

6.1. Análisis de los resultados del test de contenidos.

En primer lugar, se han analizado las medias obtenidas del pretest y postest de contenidos en ambos grupos. Al observar los resultados, se ha constatado que existen diferencias significativas entre el grupo control (0) y el grupo experimental (1), (ver tabla 2). El grupo control obtuvo una nota media de 5.371 en el pretest, que aumentó a 5.771 en el postest, mejorando así un total de 0.4 puntos. En cambio, el grupo experimental obtuvo una nota media de 5.440 en el pretest, que aumentó a 7.760 en el postest, mejorando un total de 2.32 puntos.

Tabla 2
Estadística descriptiva

	Pretest		Posttest	
	0	1	0	1
Valid	14	20	14	20
Missing	0	0	0	0
Mean	5.371	5.440	5.771	7.760
Std. Deviation	1.503	1.307	1.427	1.418
Minimum	2.800	3.600	3.600	4.400
Maximum	8.400	7.600	8.400	10.000

Nota. Valid, validez; Missing, ausente; Mean, media; Std. Deviation, desviación típica; Minimum, mínimo; Maximum, máximo.

Al cumplirse el supuesto de igualdad de varianzas (ver tabla 3), se ha podido interpretar la *T-Student* para muestras independientes (ver tabla 4).

Tabla 3
Prueba de igualdad de varianzas (Levene)

	F	df ₁	df ₂	p
Pretest	0.012	1	32	0.915
Posttest	0.284	1	32	0.598

Nota. F, grados, df, grados de libertad; p, p-valor.

Tabla 4
T-Test para muestras independientes

	t	df	p
Pretest	-0.142	32	0.888
Posttest	-4.014	32	< .001

Nota. T, t-valor; df, grados de libertad; p, p-valor.

A partir del *T-Test* se ha podido observar que, aunque el grupo experimental obtuvo en el pretest una nota media superior a la del grupo control en 0.4 puntos (ver tabla 2), no se presentaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (ver tabla 4). De manera que, tanto el grupo 1 como el grupo 0 eran comparables en su nivel de contenidos sobre los tipos de abreviaciones del español antes de la implementación del método ($p = 0.888$).

En cambio, ambos grupos difieren en los resultados del posttest ($p = < .001$). Concretamente, el grupo experimental obtuvo una media de 1.989 puntos más en el posttest que el grupo control (ver tabla 2).

Por su parte, el *T-Test* para muestras relacionadas (tabla 4) mostró que en el grupo experimental hubo diferencias estadísticamente significativas ($p = < .001$) entre los resultados del pretest y el posttest (ver tabla 5), lo que se confirma con los 2.32 puntos de más que obtuvo en su media tras la intervención (ver tabla 2).

Tabla 5
T-Test para muestras relacionadas

Measure 1	Measure 2	t	df	p
Pretest	- Posttest	-8.591	19	< .001

Nota. T, t-valor; df, grados de libertad; p, p-valor

En cambio, en el grupo control no hubo diferencias significativas ($p = 0.105$) entre el pretest y el posttest (ver tabla 6), pues tan solo mejoró la media en 0.4 puntos tras la intervención.

Tabla 6
T-Test para muestras relacionadas

Measure 1	Measure 2	t	df	p
Pretest	- Posttest	-1.742	13	0.105

Nota. T, t-valor; df, grados de libertad; p, p-valor

Estos datos confirman la hipótesis que sostiene que la aplicación de la técnica *Jigsaw* aplicada a la enseñanza del léxico en el ámbito de Lengua Castellana y Literatura de 4.º de ESO da lugar a mejoras sustanciales en los resultados de aprendizaje en comparación con aquellos obtenidos mediante el método tradicional.

6.2. Análisis de los resultados del test de relaciones interpersonales

En segundo lugar, se han analizado las medias obtenidas del pretest y posttest sobre relaciones interpersonales en ambos grupos. El grupo control obtuvo una puntuación media de 147.143 puntos en el pretest que aumentó a 154.875 en el posttest, mejorando así un total de 7.732 puntos. En cambio, el grupo experimental obtuvo una puntuación media de 148.150 en el pretest que aumentó a 151.450 en el posttest, mejorando así un total de 3.3 puntos (ver tabla 7).

Tabla 7
Estadística descriptiva

	Pretest		Posttest	
	0	1	0	1
Valid	14	20	14	20
Missing	0	0	0	0
Mean	147.143	148.150	154.857	151.450
Std. Deviation	18.896	15.177	22.219	26.403
Minimum	115.000	122.000	115.000	82.000
Maximum	178.000	185.000	183.000	185.000

Nota. Valid, validez; Missing, ausente; Mean, media; Std. Deviation, desviación típica; Minimum, mínimo; Maximum, máximo.

Por tal de saber si difieren estadísticamente ambos grupos en el pretest y en el postest, se ha analizado la *T-Student* para muestras independientes (ver tabla 9). Cabe destacar que la prueba de *Levene* se cumple una vez más (ver tabla 8).

Tabla 8

Prueba de igualdad de varianzas (Levene)

	F	df ₁	df ₂	p
Pretest	2.019	1	32	0.165
Postest	0.052	1	32	0.821

Nota. F, grados, df, grados de libertad; p, p-valor.

Tabla 9

T-Test para muestras independientes

	t	df	p
Pretest	-0.172	32	0.864
Postest	0.394	32	0.696

Nota. T, t-valor; df, grados de libertad; p, p-valor.

Al observar los resultados (ver tabla 9), se ha constatado que no se presentaron diferencias significativas entre el pretest del grupo control y el del grupo experimental ($p = 0.864$), lo que indica que ambos grupos eran comparables en sus respuestas a las preguntas sobre relaciones interpersonales antes de la implementación de método. Tampoco hubo diferencias entre el postest del grupo control y el del grupo experimental ($p = 0.696$), lo que significa que la aplicación del método *Jigsaw* en el aula no ayudó a mejorar las relaciones interpersonales de las muestras frente a aquellos que siguieron el método tradicional.

Por su parte, el *T-Test* para muestras relacionadas (ver tabla 10) mostró que en el grupo experimental no hubo diferencias significativas entre los resultados del pretest y el postest ($p = 0.395$), por lo que el grupo experimental no mejoró las relaciones interpersonales tras la aplicación del método *Jigsaw*.

Tabla 10

T-Test para muestras relacionadas

Measure 1	Measure 2	t	df	p
Pretest	Postest	-0.870	19	0.395

Nota. T, t-valor; df, grados de libertad; p, p-valor

En cambio, en el grupo control sí que hubo una mejora de las relaciones interpersonales (ver tabla 11) tras haber seguido el método tradicional ($p = 0.007$).

Tabla 11*T-Test para muestras relacionadas*

Measure 1	Measure 2	t	df	p
Pretest	- Posttest	-3.189	13	0.007

Nota. T, t-valor; df, grados de libertad; p, p-valor

Concretamente, la diferencia entre el pretest y el posttest en el grupo control fue significativa en las respuestas sobre ‘habilidades básicas de interacción social’ (ver tabla 12), codificadas con la letra A ($p = 0.02$) y en las respuestas sobre ‘habilidades de iniciación de la interacción social y conversacionales’ (ver tabla 13), codificadas con la letra B ($p = 0.003$). Mientras que las respuestas sobre ‘habilidades para cooperar y compartir’ ($p = 0.112$) y ‘habilidades relacionadas con las emociones’ ($p = 0.061$) no difirieron entre el pretest y el posttest.

Tabla 12*T-Test para muestras relacionadas*

Measure 1	Measure 2	t	df	p
Pretest A	- Posttest A	-2.638	13	0.020

*Nota. T, t-valor; df, grados de libertad; p, p-valor***Tabla 13***T-Test para muestras relacionadas*

Measure 1	Measure 2	t	df	p
Pretest B	- Posttest B	-3.680	13	0.003

Nota. T, t-valor; df, grados de libertad; p, p-valor

Estos resultados desmienten la hipótesis que sostiene que el método *Jigsaw* proporciona un ambiente en el aula que fortalece las relaciones interpersonales en el grupo experimental. De hecho, fue el grupo control el que consiguió mejorar las relaciones interpersonales durante la aplicación del método tradicional, hecho que contrasta con las expectativas iniciales.

6.3. Análisis de los resultados del test de motivación

El grupo control obtuvo una media de 40.929 puntos en el pretest que aumentó a 44.714 en el posttest, mejorando así un total de 3.785 puntos. En cambio, el grupo experimental obtuvo una media de 39.450 en el pretest que aumentó a 45.250 en el posttest, mejorando así un total de 5.800 puntos (ver tabla 14).

Tabla 14
Estadística descriptiva

	Pretest		Postest	
	0	1	0	1
Valid	14	20	14	20
Missing	0	0	0	0
Mean	40.929	39.450	44.714	45.250
Std. Deviation	7.966	6.629	7.937	6.552
Minimum	24.000	26.000	30.000	33.000
Maximum	54.000	55.000	55.000	55.000

Nota. Valid, validez; Missing, ausente; Mean, media; Std. Deviation, desviación típica; Minimum, mínimo; Maximum, máximo.

La *T-Student* para muestras independientes se pudo interpretar una vez más al cumplirse la prueba de igualdad de varianzas (ver tabla 15). La *T-Student* reveló que no se presentaron diferencias significativas entre el pretest del grupo control y del grupo experimental (ver tabla 16), pues ambos grupos partían del mismo nivel de motivación antes de la aplicación del método ($p = 0.560$). Tampoco se presentaron diferencias significativas en el postest entre ambos grupos ($p = 0.831$), lo que significa que el grupo experimental no mejoró significativamente el nivel de motivación tras la aplicación del método *Jigsaw* en relación con el grupo control.

Tabla 15
Prueba de igualdad de varianzas (Levene)

	F	df ₁	df ₂	p
Pretest	0.365	1	32	0.550
Postest	1.165	1	32	0.289

Nota. F, grados, df, grados de libertad; p, p-valor.

Tabla 16
T-Test para muestras independientes

	t	df	p
Pretest	0.589	32	0.560
Postest	-0.215	32	0.831

Nota. T, t-valor; df, grados de libertad; p, p-valor.

No obstante, al realizar el *T-Test* para muestras relacionadas (ver tabla 17) se ha observado que hubieron cambios significativos entre el pre y el postest del grupo experimental ($p = <.001$), de manera que los estudiantes que trabajaron con el método *Jigsaw* aumentaron el nivel de motivación a lo largo de las sesiones.

Tabla 17
T-Test para muestras relacionadas

Measure 1	Measure 2	t	df	p
Pretest	- Posttest	-5.299	19	< .001

Nota. T, t-valor; df, grados de libertad; p, p-valor

Tabla 18
T-Test para muestras relacionadas
Paired Samples T-Test

Measure 1	Measure 2	t	df	p
Pretest	- Posttest	-3.521	13	0.004

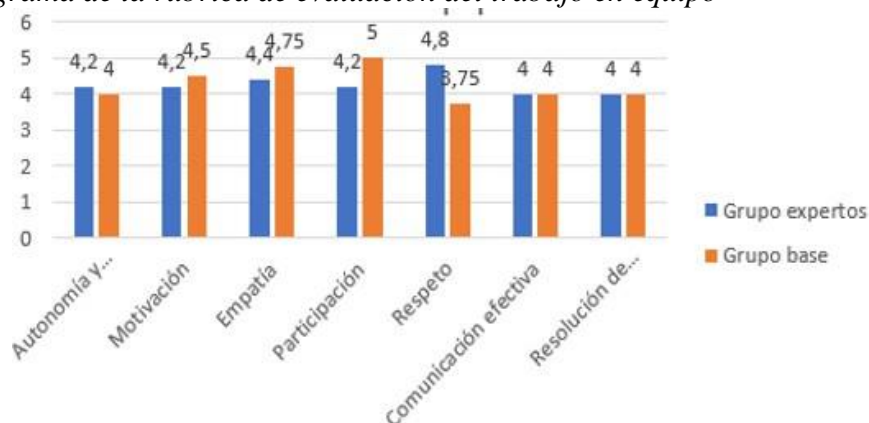
Nota. T, t-valor; df, grados de libertad; p, p-valor

Teniendo en cuenta los anteriores datos, aunque el grupo experimental aumentó el nivel de motivación tras la aplicación del método *Jigsaw*, el análisis de la *T-Student* para muestras independientes muestra como no se puede considerar que esta diferencia sea lo suficientemente significativa como para atribuirla al método. De hecho, el grupo control también mejoró su nivel de motivación. No obstante, se confirma la hipótesis que sostiene que los alumnos que hayan trabajado a partir de la metodología *Jigsaw* aumentan el grado de motivación hacia la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

6.4. Análisis de los resultados de la rúbrica de evaluación del trabajo en equipo.

Durante la aplicación del método *Jigsaw* en el aula, se emplearon dos rúbricas, una para los grupos de expertos y otra para los grupos base, que sirvieron al profesor como apoyo para evaluar el progreso tanto de los grupos de expertos, como de los grupos base en diversas categorías, además de las que ya se habían evaluado con los pretests y postests. Aunque se evaluaron diversas categorías en función de las actividades que debían desarrollar las muestras en cada fase del método, las que se repitieron en ambas rúbricas fueron: ‘autonomía’, ‘motivación’, ‘empatía’, ‘participación’, ‘respeto’, ‘comunicación efectiva’ y ‘resolución de conflictos’. Para poder analizar los resultados de ambas rúbricas, se calculó la nota media de cada una de las anteriores categorías (ver figura 1), teniendo en cuenta que se asignó una puntuación de 1 al 5 para cada ítem. De esta manera, se puede observar cómo todas las categorías obtuvieron puntuaciones iguales o superiores a 3.75.

Figura 1
 Diagrama de la rúbrica de evaluación del trabajo en equipo



Por lo que se refiere a los grupos de expertos, la categoría que más puntuación obtuvo fue la de ‘respeto’, con un total de 4.8 puntos sobre 5. En cambio, las categorías que menor puntuación obtuvieron fueron las de ‘autonomía’, ‘motivación’ y ‘participación’, con un total de 4.2 puntos sobre 5.

Respecto a los grupos base, la categoría que más puntuación obtuvo fue la de ‘participación’, con un total de 5 puntos sobre 5. En cambio, las categorías que menor puntuación obtuvieron fueron las de ‘autonomía’, ‘comunicación efectiva’ y ‘resolución de conflictos’.

Si se comparan los resultados de los grupos de expertos y de los grupos base (ver figura 1), se puede observar cómo los niveles de motivación, empatía y participación aumentaron a lo largo de la aplicación del método *Jigsaw*. No obstante, los niveles de autonomía y respeto disminuyeron a lo largo de las sesiones, mientras que los niveles de comunicación efectiva y la resolución de conflictos se mantuvieron iguales. Estos datos reafirman la hipótesis que sostiene que la técnica *Jigsaw* aumenta el grado de motivación de los alumnos hacia la asignatura. Además, a pesar de que la hipótesis sobre el fortalecimiento de las relaciones interpersonales con la implementación del *Jigsaw* no se ha podido confirmar con los datos que se han ofrecido anteriormente, estos nuevos resultados indican que el método influyó positivamente en rasgos como la empatía y el nivel de participación de los estudiantes a lo largo de las sesiones.

7. Discusión

El presente estudio tiene como objetivo general comprobar el impacto de la técnica *Jigsaw* en el entorno de Lengua castellana y Literatura sobre los resultados de aprendizaje en el alumnado de 4.º de ESO. Por su parte, los objetivos específicos son el estudio del impacto de la metodología *Jigsaw* en el grado de comprensión y asimilación de los contenidos del alumnado, frente a la metodología tradicional; investigar si la aplicación de esta técnica consigue aumentar el grado de motivación

intrínseca de los alumnos y, por último, comprobar si el aula *Jigsaw* consigue mejorar sus relaciones interpersonales.

En relación con el objetivo general y el primer objetivo específico, se puede corroborar que los alumnos que han trabajado el léxico por vía de la técnica *Jigsaw* han obtenido puntuaciones más altas en el test de contenidos que aquellos quienes lo han hecho siguiendo el método tradicional. Además, el impacto de esta técnica ha supuesto una mejora del 42.65% (incremento de 5.440 a 7.760) de la variable dependiente ‘resultados de aprendizaje’, si se tienen en cuenta los resultados del pretest y el postest del grupo experimental (ver tabla 2).

En relación con el segundo objetivo específico, se ha podido corroborar que el alumnado que ha trabajado el léxico recurriendo al *Jigsaw* ha conseguido aumentar el nivel de motivación en un 14.7% (incremento de 39.45 a 45.25) a lo largo de la aplicación del método (ver tabla 14). Además, los datos de la rúbrica de evaluación del trabajo en equipo (ver figura 1) corroboran esta mejora. No obstante, aunque el grupo experimental ha conseguido aumentar el nivel de motivación, no lo ha hecho con respecto al grupo control, ya que la diferencia no es estadísticamente significativa según el *T-Test* para muestras independientes.

Respecto al tercer y último objetivo específico, gracias al *T-Test* para muestras relacionadas se ha podido comprobar que el método *Jigsaw* no ha ayudado a mejorar las relaciones interpersonales del grupo experimental. De hecho, contrario a las expectativas iniciales, el grupo control ha evidenciado una mejora notable en las relaciones interpersonales, un fenómeno que se suponía sería más prominente en el grupo experimental.

Como se puede observar, los hallazgos de esta investigación, salvo los derivados del test de relaciones interpersonales, coinciden con los que otros estudios han demostrado y que se han detallado en el apartado correspondiente del marco teórico. Con respecto a los resultados del test de relaciones interpersonales, es pertinente señalar algunas de las razones por las que se podría haber dado esta anomalía.

Una primera razón tendría que ver con la brevedad de la aplicación del método en comparación con estudios previos donde se ha documentado una mejora significativa en las relaciones entre el alumnado. Esta discrepancia plantearía interrogantes sobre la duración óptima requerida para que el método ejerza la influencia deseada en el desarrollo de las interacciones entre alumnos en el contexto educativo.

Otra posible razón podría ser el efecto de la deseabilidad social⁸. Los alumnos podrían haber sentido la presión de responder el test de manera socialmente aceptable, lo que los habría llevado a seleccionar respuestas que reflejaran una imagen más positiva de sus habilidades interpersonales, independientemente de su verdadero nivel de competencia en este ámbito. Este fenómeno podría haber afectado en mayor medida al grupo control, dando como resultado una mejora de un 5.24% (incremento de 147.143 a 154.857) entre el pretest y el posttest sobre relaciones interpersonales (ver tabla 7).

En esa misma línea, la dinámica grupal también podría ser un factor importante a tener en cuenta. El grupo control es ligeramente más pequeño que el experimental, por lo que es posible que se haya dado una interacción más intensa entre los participantes y una mayor cohesión grupal, lo que podría haber influido en los resultados.

En definitiva, los resultados de esta investigación consiguen ampliar los hallazgos de los estudios previos al mostrar una vez más la eficacia del método cooperativo frente los métodos competitivos e individualistas. El hecho de que los estudiantes que trabajaron por medio del método *Jigsaw* mostraran una mejora significativa en la comprensión y asimilación del contenido, así como un aumento de la motivación intrínseca, respalda la premisa de que el trabajo cooperativo promueve resultados más positivos en el proceso educativo frente a los métodos tradicionales.

Además, este estudio representa una aportación novedosa en el campo pedagógico al identificar un área específica de aplicación para la técnica *Jigsaw* que hasta el momento no había sido explorada. Si bien investigaciones anteriores habían demostrado la eficacia del método en la mejora del vocabulario, la sintaxis, la comprensión lectora y la expresión escrita de los estudiantes en lengua materna, no se había corroborado su utilidad en el aprendizaje del léxico. En consecuencia, este estudio abre nuevas líneas de investigación en el uso de enfoques cooperativos para el estudio de esta área de la lengua.

Sin embargo, es importante destacar que una de las limitaciones del presente trabajo reside en la duración de la aplicación del método. La intervención se implementó a lo largo de cuatro sesiones de 50 min, lo que puede haber restringido la capacidad de observar resultados generalizables. De hecho, Aronson y Patnoe (2011) proponen que los alumnos trabajen juntos en el mismo grupo por un tiempo de entre cinco y seis semanas para que sus habilidades sociales evolucionen. Por ende, se sugiere que futuros estudios incorporen un mayor número de sesiones que permita una mayor consolidación no

⁸ La deseabilidad social es un término que se encuentra estrechamente relacionado con el ámbito experimental. Originado en el campo de la psicología, describe la tendencia de los individuos a querer causar una impresión positiva en el experimentador, cumplir con las expectativas preestablecidas o influir de alguna manera en resultado deseado del experimento. Esta dinámica puede introducir sesgos en el desarrollo y los resultados de dicho experimento.

solo de los efectos observados en términos de comprensión y asimilación de los contenidos, sino también una revisión más profunda de otros aspectos relevantes, como el impacto de la técnica en las habilidades sociales de los estudiantes, el cual ha quedado pendiente de determinar en el presente estudio.

8. Conclusiones

A partir del análisis de los resultados del presente trabajo y en relación con los objetivos inicialmente planteados, las conclusiones extraídas se detallan a continuación, siendo extrapolables en un contexto más amplio.

Por un lado, se ha podido observar que la aplicación de la técnica *Jigsaw* en el entorno de Lengua Castellana y Literatura tiene un impacto positivo en los resultados de aprendizaje del alumnado de 4.º ESO. Los alumnos que estudiaron los tipos de abreviación del español a través de esta metodología mostraron un rendimiento significativamente superior en el test de contenidos en comparación con aquellos que siguieron el método tradicional. Es fundamental resaltar que ambos grupos demostraron niveles equivalentes de conocimiento previo sobre los tipos de abreviaciones del español en el pretest, y partieron de unos contenidos teóricos comunes durante la fase de implementación. Por consiguiente, las disparidades observadas en el postest deben atribuirse exclusivamente a la metodología de enseñanza empleada.

Sin embargo, el grupo control, sometido al método tradicional, no logró alcanzar mejoras significativas en su desempeño, lo que sugiere una menor capacidad del método para estimular el aprendizaje y la retención de conocimientos. Esta falta de mejora del rendimiento puede atribuirse a la naturaleza pasiva y unidireccional del método tradicional, que no fomenta la participación activa ni la interacción entre los estudiantes. Asimismo, la ausencia de elementos cooperativos y la dependencia del docente como fuente principal de conocimiento pueden haber contribuido a la escasa mejora observada en el grupo control. Por lo tanto, si bien el método tradicional puede ofrecer ciertos beneficios, los resultados sugieren que su eficacia para promover un aprendizaje significativo y duradero en el contexto específico de la enseñanza del léxico es limitada en comparación con el enfoque cooperativo del método *Jigsaw*. Estas observaciones subrayan una vez más la importancia de fomentar enfoques pedagógicos innovadores que maximicen el potencial de los estudiantes y se ajusten a las necesidades y características específicas del grupo.

Por otro lado, se ha constatado que el método *Jigsaw* no ha logrado una mejora significativa en las relaciones interpersonales de los alumnos, a pesar de haber mejorado rasgos como la empatía y el nivel de participación de los estudiantes a lo largo de las sesiones. Sin embargo, como ya se ha

mencionado anteriormente, este resultado puede atribuirse a las limitaciones temporales de la intervención. La falta de un período prolongado de implementación y adaptación gradual al método podrían haber obstaculizado el desarrollo completo de una relación más sólida entre los estudiantes. Investigaciones previas como las de Gömleski (2007), Nurbianta y Dahlia (2018) o Matar et al. (2023), entre otras, han demostrado que la efectividad de esta técnica en la mejora de las relaciones interpersonales se manifiesta de manera más significativa con una mayor duración y continuidad en su aplicación. Por lo tanto, conviene inferir que una implementación extendida del método habría tenido el potencial de generar mejoras sustanciales en este ámbito entre los alumnos.

Por último, se ha podido corroborar una vez más que la técnica *Jigsaw* consigue aumentar el nivel de motivación de los estudiantes hacia la asignatura donde esta se implementa. Los resultados del test de motivación respaldan la eficacia de la técnica como una herramienta pedagógica para estimular el compromiso y el interés de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. No obstante, este estudio también ha revelado un aumento en la motivación en el grupo donde no se aplicó el *Jigsaw*. Este hallazgo sugiere que factores externos podrían estar contribuyendo al aumento general de la motivación, hecho que, a su vez, plantea posibles líneas de investigación, como la exploración más detallada de los elementos que influyen en la motivación de los estudiantes.

Para entender mejor estos componentes externos, sería útil investigar aspectos como el ambiente escolar, el papel de los profesores, y las características individuales de los estudiantes. Además, factores como la cultura de la escuela, el apoyo de los padres y las políticas educativas podrían estar desempeñando un papel significativo en el nivel de motivación de los estudiantes. Mientras que los test y las rúbricas proporcionan datos cuantitativos relevantes, futuras investigaciones podrían emplear métodos cualitativos, como entrevistas y grupos focales, para obtener datos más concretos sobre las experiencias y las percepciones de los alumnos. Esto ayudaría a entender mejor las dinámicas grupales y los factores que afectan a la motivación y las relaciones interpersonales. Además, la incorporación de herramientas tecnológicas, como plataformas de aprendizaje colaborativo en línea, podría facilitar un seguimiento más detallado y continuo del progreso de los estudiantes. En este sentido, también sería interesante realizar estudios longitudinales que permitan observar cómo evolucionan dichas variables a lo largo del tiempo y en respuesta a diferentes metodologías de enseñanza.

9. Referencias

- Abdullahi, M. S., & Salisu, M. (2017). Effect of jigsaw teaching method on the performance of senior secondary school students in Arabic Language in Ilorin Metropolis. *AsiaPacific Journal of Education, Arts and Sciences*, 4(1), 48-53. <https://ssrn.com/abstract=3947057>
- Alcaraz, F. G., Espín, A. A., Martínez, A. H., & Alarcón, M. M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista clinica de medicina de familia*, 1(5), 232-236. <https://www.redalyc.org/pdf/1696/169617616006.pdf>
- Aronson, E., y Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the classroom: The jigsaw method*. Printed & Martin Ltd.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1978). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/26495>
- Departament d'Educació, (2022, 27 de setembre). DECRET 175/2022, de 27 desembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. Diari Oficial de la Generalitatde Catalunya nº 8762. <https://n9.cl/wjl4ct>
- Gömleksi, M. N. (2007). Effectiveness of cooperative learning (jigsaw II) method in teaching English as a foreign language to engineering students (Case of Firat University, Turkey). *European journal of engineering education*, 32(5), 613-625. <https://doi.org/10.1080/03043790701433343>
- Guillermo Tántarico, L. Y., & Montoya Rupay, E. R. (2015) *Programa de técnicas asertivas para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes del 5º grado de educación primaria de las Instituciones Educativas "Paz Y Amistad" y "Augusto Salazar Bondy", de Nuevo Chimbote-2011*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Santa]. <https://repositorio.uns.edu.pe/handle/20.500.14278/2853>
- Hurtado León, I. y Toro Garrido, J. (2007). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. El Nacional. <https://epinvestsite.files.wordpress.com/2017/09/paradigmas-libro.pdf>

- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 89(1), 47. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.89.1.47>
- Matar, A. R., Kamel, F. M., Turki, M. M., Abbas, N. S., & Alnoori, B. S. (2023, 6 de agosto). Using Jigsaw Teaching Techniques In Teaching English as a Foreign Language. 2nd International Conference on Research in Multidisciplinary Studies, New Delhi. <https://n9.cl/fbg72>
- Nurbianta, N., & Dahlia, H. (2018). The effectiveness of Jigsaw method in improving students reading comprehension. *ETERNAL (English Teaching Journal)*, 9(1), 70-86. <https://doi.org/10.26877/eternal.v9i1.2416>
- Rojas-Morales, J.M. (2017). Mejor lo repartimos y aprendemos juntos: El método Jigsaw. *Publicaciones didácticas*, 81(8), 29-37. <https://n9.cl/z1maf>
- Sáez, F. T. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones*, 32, 147-162. <https://n9.cl/grn73>
- Şahin, A. (2011). Effects of Jigsaw III technique on achievement in written expression. *Asia Pacific Education Review*, 12, 427-435. <https://doi.org/10.1007/s12564-010-9135-8>
- Sanahuja Maicas, B., & Maurel Ibañez, S. (2014) *Análisis descriptivo y comparativo de diferentes métodos de aprendizaje cooperativo (MAC) en el aula*. [trabajo de fin de grado, Universidad de Zaragoza]. Repositorio Institucional UZ. <https://core.ac.uk/download/pdf/289978129.pdf>
- Talebi, J., Ghaleei, A., & Saeidawi, A. (2019). Comparing the Effectiveness of Jigsaw Participatory and Traditional Approach Teaching Methods on Speaking and Writing Skills of Arabic Language Students at Farhangian University: A Case Study of Urmia Shahid Rajaee Campus. *Studies in Arabic Teaching and Learning*, 3(1), 77-92. https://jsatl.shirazu.ac.ir/article_5180.html?lang=en
- Tantya, A. A., & Sarayulis, S. (2017). *Students participation in local language learning through the*

jigsaw-based cooperative learning method [tesis de máster, Universidad de Tampere].
Repositorio institucional UT. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201707142219>

Tornero, M. (2011, 6-8 de julio). Aprendizaje cooperativo en la universidad: una experiencia innovadora. In I Congreso Internacional de Innovación Docente, Cartagena.
<https://repositorio.upct.es/bitstream/handle/10317/2177/c122.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Wellington, J. (2008). *Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approaches*. Continuum. <https://n9.cl/smd5t>

Wood, P., & Smith, J. (2018). Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 263-266. <https://n9.cl/ujwe9>

10. Anexos

I. Unidad didáctica

Grupo clase	Periodo	Curso escolar	Profesor/a
4.º ESO A		2023-24	Raquel Sancho Ruiz
Ámbito y materia	Título y justificación de la unidad		
Lengua Castellana y Literatura	<p>Aprendiendo los tipos de abreviación del español a través del <i>Jigsaw</i>.</p> <p>A través de una observación detallada en el entorno del aula de 4.º de ESO en el Instituto Ramón Berenguer IV de Amposta, se ha identificado la necesidad de intervenir en el fomento del aprendizaje cooperativo entre los estudiantes. Si bien los alumnos muestran un grado considerable de motivación hacia la materia de Lengua y Literatura Españolas, se han identificado varios indicadores que subrayan la necesidad de estimular el trabajo cooperativo entre el alumnado. El primero está relacionado con las escasas habilidades sociales y de resolución de conflictos; el segundo con la diversidad de competencias lingüísticas y la disparidad en los niveles de competencia lingüística entre los estudiantes; el tercero con las limitaciones a la hora de adquirir y utilizar estrategias eficaces para gestionar el propio proceso de aprendizaje.</p> <p>En el contexto de autorregulación y autonomía del proceso de enseñanza-aprendizaje, se pretende resolver las necesidades anteriormente mencionadas mediante la implementación del método <i>Jigsaw</i> en el aula, el cual se basa en la metáfora de que el aprendizaje es un rompecabezas y el alumnado constituye una pieza fundamental en su elaboración. Gracias a este método, cada estudiante es esencial para la realización y comprensión de una tarea, lo que provoca una gran implicación y mejores resultados académicos. Además, por medio de esta metodología se abordarán las siguientes competencias clave: personal, social y de aprender a aprender, competencia en comunicación lingüística y competencia digital.</p>		
Competencias básicas	Competencias de los ámbitos transversales		
<p>CE2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales recogiendo el sentido general y la información más relevante, su forma y su contenido, para construir conocimiento, formarse opinión y ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.</p> <p>CE3. Producir textos orales y multimodales con coherencia, claridad y registro adecuados, atendiendo las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos y participar en interacciones orales variadas, con autonomía, para expresar ideas, sentimientos y conceptos, construir conocimiento y establecer vínculos personales.</p>	<p>Competencia en comunicación lingüística (CCL)</p> <p>CCL1. Se expresa de forma oral, escrita o firmada con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información y crear conocimiento, como para construir vínculos personales.</p> <p>CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, firmados, escritos o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.</p>		

<p>CE4. Comprender, interpretar y analizar, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, textos escritos y multimodales reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluar la calidad y fiabilidad, para construir conocimiento y dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos.</p> <p>CE6. Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento, para comunicarla, adoptando un punto de vista crítico, personal y respetuoso con la propiedad intelectual.</p> <p>CE9. Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos y reflexionar de manera progresivamente autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, aumentar el repertorio comunicativo y mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de recepción crítica.</p> <p>CE10. Poner al servicio de la convivencia democrática la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas en las propias prácticas comunicativas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso eficaz, ético y democrático del lenguaje.</p>	<p>CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, rechazando los usos discriminatorios de la lengua, así como los abusos de poder a través de esta, para favorecer un uso del lenguaje, no solo eficaz, sino también ético.</p> <p>Competencia digital (CD)</p> <p>CD1. Realiza búsquedas avanzadas en internet atendiendo a criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionándolas de manera crítica y archivándolas para recuperar, referenciar y reutilizar estas investigaciones con respecto a la propiedad intelectual.</p> <p>CD3. Participa, colabora e interactúa mediante herramientas o plataformas virtuales para comunicarse, trabajar colaborativamente y compartir contenidos, datos e información, gestionando de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red y ejerciendo una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.</p> <p>Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)</p> <p>CPSAA1. Regula y expresa sus emociones fortaleciendo el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la investigación de propósito y motivación hacia el aprendizaje, para gestionar los retos y cambios y armonizarlos con sus propios objetivos.</p> <p>CPSAA3. Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de los demás y las incorpora en su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas.</p> <p>CPSAA4. Realiza autoevaluaciones sobre su proceso de aprendizaje, buscando fuentes fiables para validar, sustentar y contrastar la información y para obtener conclusiones relevantes.</p>
<p>Objetivos de aprendizaje</p>	<p>Criterios e instrumentos de evaluación</p>

<p>(CE2) Comprender textos orales</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender el sentido global, la estructura y la información más relevante de las explicaciones de los compañeros que permitan construir conocimiento sobre los tipos de abreviación del español. 2. Conocer los distintos procesos de formación de palabras del español, concretamente, los tipos de abreviación. 3. Entender i diferenciar los distintos tipos de abreviación del español (siglas, acrónimos, abreviaturas, acortamientos y símbolos). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender el sentido global, la estructura, la información más relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor, de textos orales y multimodales de cierta complejidad de diferentes ámbitos, analizando la interacción entre los diferentes códigos. 2. Valorar la forma y el contenido de textos orales y multimodales sencillos, evaluando su calidad, fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.
<p>(CE3) Producir textos orales</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar exposiciones orales sobre los tipos de abreviación del español, atendiendo a las características propias del texto expositivo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar exposiciones y argumentaciones orales de cierta extensión y complejidad con diferente grado de planificación sobre temas de interés personal, social, educativo y profesional ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con fluidez, coherencia y el registro adecuado en diferentes soportes, utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales. 2. Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales informales, en el trabajo en equipo y en situaciones orales formales de carácter dialogado, con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística.
<p>(CE4) Comprender textos escritos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Involucrarse de manera activa en los equipos <i>Jigsaw</i>, aplicando actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional que contribuyan a una interacción efectiva. 2. Comprender el sentido global, la estructura y la información más relevante de las fichas <i>Jigsaw</i> que permitan conocer la formación, la lectura, la ortografía, la formación del plural, el género y el uso de los distintos tipos de abreviaciones del español. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales de cierta complejidad, que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias. 2. Valorar críticamente el contenido y la forma de textos escritos y multimodales de cierta complejidad evaluando la calidad, la fiabilidad y la idoneidad de canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.
<p>(CE6) Buscar información</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicar estrategias de búsqueda de información (localización, selección y

<p>1. Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de interés académico (DLE, Diccionario Panhispánico de dudas, FundéuRAE, etc.), por tal de integrarla y transformarla en conocimiento, adoptando un punto de vista crítico, personal y respetuoso con la propiedad intelectual.</p>	<p>contraste), en diferentes fuentes, incluidas las digitales, calibrando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura, sobre temas de interés académico, personal, ecológico y social, de forma autónoma, en la red y en la biblioteca, valorando críticamente el resultado de la búsqueda. 6.</p> <p>2. Adoptar hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales en relación con la búsqueda y la comunicación de la información.</p>
<p>(CE9) Movilizar el conocimiento</p> <p>1. Generar afirmaciones sobre el uso de los distintos tipos de abreviación del español en diferentes contextos, examinando ejemplos concretos a partir de las actividades propuestas.</p>	<p>1. Explicar y argumentar la interrelación entre el propósito comunicativo y las elecciones lingüísticas del emisor, así como sus efectos en el receptor, utilizando el conocimiento explícito de la lengua y el metalenguaje específico.</p> <p>2. Formular generalizaciones sobre algunos aspectos del funcionamiento de la lengua a partir de la experimentación, comparación y transformación de enunciados, así como de la formulación de hipótesis y la búsqueda de ejemplos, utilizando el metalenguaje específico y consultando de manera progresivamente autónoma diccionarios, manuales y gramáticas.</p>
<p>(CE10) Convivencia democrática</p> <p>1. Fomentar una cultura positiva y colaborativa de grupo, poniendo en práctica estrategias que favorezcan la resolución de conflictos mediante el diálogo y la búsqueda de consensos.</p>	<p>1. Identificar y rechazar los usos discriminatorios de la lengua, los abusos de poder a través de la palabra y los usos manipuladores del lenguaje a partir de la reflexión y el análisis de los elementos lingüísticos, textuales y discursivos utilizados, así como de los elementos no verbales de la comunicación.</p> <p>2. Utilizar estrategias para la resolución dialogada de los conflictos y la búsqueda de consensos, tanto en el ámbito personal como educativo y social.</p>
<p>Contenidos</p> <p>-Competencia en comunicación lingüística</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos de adquisición y formación de palabras (derivación, parasíntesis, composición y tipos de abreviación). • Procedimientos léxicos (afijos) en situaciones de comprensión y expresión de textos orales y escritos. 	

- Tipos de abreviaciones del español (siglas, acrónimos, acortamientos, abreviaturas y símbolos).
- Características del texto expositivo.

-Competencia digital

- Búsqueda, selección y contraste de información procedente de diferentes fuentes de interés académico (DLE, Diccionario Panhispánico de dudas, GTG, FundéuRAE, etc.).

-Competencia personal, social y aprender a aprender.

- El trabajo cooperativo vs colaborativo.
- El método *Jigsaw*.
- Estrategias para la resolución de conflictos mediante el diálogo y la búsqueda de consensos.

Actividades de enseñanza y aprendizaje y evaluación

Sesión 1

Actividad de iniciación:

Presentación del profesor de prácticas. Explicación inicial de la UD: introducción, objetivos, contextualización, estructura de la UD, recursos, materiales, metodología, actividades, evaluación, etc. (10 min). A continuación, se realizará el pretest (20min).

Desarrollo:

Tras la explicación de la UD, el profesor proyectará una presentación que incluya textos extraídos de las RR.SS. que contengan los conceptos clave de esta UD en diferentes contextos reales. Tras el visionado: (15 min)

- Se realizarán preguntas guiadas para que los alumnos identifiquen los conceptos clave.
- Se tratará de averiguar el proceso de formación que se ha utilizado para cada tipo de palabra y en qué tipología textual predomina cada una.
- Se introducirán los tipos de abreviación del español (siglas, acrónimos, acortamientos, abreviaturas y símbolos).

Síntesis:

Antes de finalizar la clase, el profesor explicará a los alumnos que deberán trabajar de forma cooperativa los tipos de abreviación a través de la metodología *Jigsaw*. A continuación, el profesor realizará preguntas abiertas que guíen al alumnado a hacer sugerencias sobre lo que es esencial para una cooperación exitosa en grupo.

Metodología:

Materiales y recursos: se utilizará una presentación multimedia realizada con Canva para proyectar los contenidos clave de la UD y los textos extraídos de las RR.SS. Además, se empleará un PC y una pantalla digital para poder visualizar dichos materiales.

Distribución de los alumnos en el aula: los alumnos estarán sentados de manera individual para facilitar su atención y participación durante la sesión.

Atención a la diversidad: El profesor estará atento a las necesidades individuales de los alumnos y adaptará las preguntas según sea necesario para garantizar la participación de todos. A los alumnos que presentan PI se les dejará más tiempo en el aula para poder contestar el pretest.

Papel del profesorado: El profesor tendrá un papel activo durante el desarrollo de la sesión, exponiendo los conceptos clave, guiando las preguntas y proporcionando retroalimentación.

Papel del alumnado: Los alumnos participarán activamente en las actividades propuestas y responderán a las preguntas planteadas.

Sesión 2

Actividad de iniciación:

Al inicio de la clase, el profesor tratará de introducir a los estudiantes el trabajo cooperativo a partir del juego de los cuadrados rotos (*broken squares game* en inglés). A través de este juego de construcción, los alumnos deberán aprender sobre la construcción de relaciones entre los miembros del equipo, la conciencia de las necesidades de los demás y la disposición a ofrecer recursos (10 min).

Desarrollo:

Tras la actividad, el profesor seguirá con una presentación en la que se aborden los elementos clave sobre el trabajo cooperativo y las siguientes cuestiones sobre metodología *Jigsaw*: ¿Qué es el *Jigsaw*?, ¿Por qué lo trabajamos?, ¿Cómo lo trabajamos? (20 min). A continuación, se nombrarán los grupos base y los grupos de expertos. También se hará un reparto de los roles para cada equipo (10 min).

Síntesis:

A continuación, los alumnos formarán los “grupos base” para poder iniciar con la primera fase o “fase de exploración” del *Jigsaw*. A cada estudiante se le asignará una de las partes en las que se ha dividido el tema que es objeto de estudio. La clave de esta primera fase es que los alumnos se familiaricen con el segmento de información que les ha sido asignado. (10 min)

Metodología:

Materiales y recursos: Se utilizarán recortes de papel cartón para el juego de los cuadrados rotos, así como también una presentación multimedia para la exposición sobre el trabajo cooperativo y la metodología *Jigsaw*. También se utilizarán las fichas *Jigsaw* que contienen el material de estudio.

Distribución de los alumnos en el aula: Los alumnos trabajarán en cuatro grupos de cinco integrantes para poder realizar la actividad de iniciación e iniciar, posteriormente, la fase de exploración. Por tal de que los alumnos se organicen correctamente, el profesor dictará los grupos al inicio de la sesión.

Atención a la diversidad: El profesor estará atento a las necesidades individuales de los alumnos y adaptará las actividades según sea necesario para garantizar la participación de todos.

Papel del profesorado: El profesor tendrá un papel activo durante la fase de iniciación y de desarrollo. En cambio, tendrá un papel pasivo durante la actividad de síntesis, donde deberá actuar como guía del alumnado.

Papel del alumnado: Los alumnos participarán activamente en las actividades propuestas, colaborado con sus compañeros de equipo y asumiendo los roles asignados en sus grupos base durante la fase de exploración del *Jigsaw*.

Sesión 3

Actividad de iniciación:

En equipos, los estudiantes que en la anterior sesión tuvieran el mismo segmento de información se reunirán en los llamados ‘grupos de expertos’.

Una vez los alumnos estén reunidos por grupos de expertos, el profesor procederá a explicar lo que deben hacer durante la sesión, dónde pueden encontrar las actividades y cómo podrán autocorregirlas (10 min).

Desarrollo:

Durante el desarrollo de esta sesión, los miembros del grupo de expertos deberán colaborar para: (30 min)

- tratar de entender el tema conjuntamente
- obtener una idea de cómo los otros están planeando presentar su material
- escuchar algunas sugerencias que puedan ayudar a preparar su presentación
- proporcionar una retroalimentación constructiva
- realizar las actividades que se han asignado para el grupo (aquellas actividades que no hayan podido finalizarse en el aula deberán completarse en casa y entregarlas por correo electrónico)
- rellenar una hoja con preguntas para registrar y valorar el progreso de su grupo

Síntesis:

Antes de finalizar la clase, el profesor hará un recordatorio del objetivo de la sesión, destacando la importancia del trabajo realizado por los estudiantes en los grupos de expertos. Además, se entregará una copia de la rúbrica de evaluación a cada grupo para que puedan co-evaluarse. Para poder rellenar dicha rúbrica los alumnos dispondrán de cinco minutos. Una vez completadas, el profesor las recogerá. Por último, el profesor recordará que deben enviar las actividades finalizadas por correo electrónico (10 min).

Metodología:

Materiales y recursos: Se utilizarán las fichas *Jigsaw*, las rúbricas (ver apartado V de los anexos) en formato impreso y las actividades colgadas en una carpeta compartida con la clase en *Google Drive*.

Distribución de los alumnos en el aula: Los alumnos deberán agruparse en cinco grupos de cuatro integrantes cada uno para poder formar los “grupos de expertos”. Los grupos deberán formarse siguiendo las indicaciones previas del profesor.

Atención a la diversidad: El profesor estará atento a las necesidades individuales de los alumnos y proporcionará apoyo adicional a los líderes de cada grupo según sea necesario para garantizar que todos los estudiantes puedan participar y comprender el contenido de las fichas. Además, se adaptará el plazo de entrega de las actividades a los alumnos que disponen de un PI en función de su nivel de capacidad y necesidades individuales.

Papel del profesorado: El profesor, en su papel como guía, facilitará el desarrollo de la sesión y proporcionará orientación y apoyo a los grupos de expertos. Además, supervisará el progreso de los alumnos en ambos grupos y lo anotará en las rúbricas correspondientes.

Papel del alumnado: Los alumnos deberán trabajar de manera cooperativa para completar las actividades asignadas y preparar su presentación. Durante la fase de explicación, cada miembro del

grupo base asumirá el rol de expositor, mientras que los demás practicarán la escucha activa y deberán participar en la discusión.

Sesión 4

Actividad de iniciación:

Al inicio de la clase, el profesor deberá asegurarse de que los alumnos han podido finalizar las actividades del grupo de expertos y les recordará que deben entregarlas por correo electrónico a aquellos quienes aún no lo hayan hecho. El profesor explicará lo que se va a llevar a cabo en esta sesión y los alumnos deberán reunirse de nuevo en los grupos base para iniciar con la fase de explicación (10 min).

Desarrollo:

Cada estudiante presenta su tema al resto del grupo. Una vez hayan finalizado las presentaciones, el grupo deberá revisar todas las partes conjuntamente. Se fomenta la discusión y se brinda la oportunidad de hacer preguntas para consolidar el aprendizaje (35 min).

Síntesis:

Al igual que con los grupos de expertos, los grupos base deberán rellenar una rúbrica con una serie de preguntas en la que deberán registrar el progreso de su grupo (5 min). El profesor deberá recoger las hojas al terminar la clase.

Metodología:

Materiales y recursos: Los alumnos deberán recuperar las fichas *Jigsaw* y llevar consigo los materiales adicionales que se hayan preparado para la exposición (resúmenes, esquemas, tarjetas, etc). El profesor deberá tener una rúbrica para valorar los grupos y repartir el resto de rúbricas a cada uno de los grupos al finalizar la sesión.

Distribución de los alumnos en el aula: Los alumnos se distribuirán en cuatro grupos de cinco integrantes cada uno, de manera que cada grupo tendrá un experto en un tipo de abreviación (siglas, acrónimos, acortamientos, abreviaturas y símbolos).

Atención a la diversidad: El profesor estará atento a las necesidades individuales de los alumnos y proporcionará apoyo adicional según sea necesario para garantizar la participación de todos. En este sentido, se le dará más tiempo al alumno que presenta dislexia a la hora de exponer su presentación.

Papel del profesorado: El profesor, en su papel de guía, supervisará el desarrollo de la sesión, facilitará la discusión y proporcionará retroalimentación al finalizar la sesión. Al terminar la clase recogerá las rúbricas para poder evaluar el progreso de los grupos.

Papel del alumnado: Los alumnos participarán activamente en las presentaciones, la revisión conjunta y el llenado de la rúbrica. Se espera que contribuyan a la discusión, hagan preguntas entre ellos y trabajen en todo momento en cooperación con sus compañeros de grupo.

Sesión 5

Actividad de iniciación:

Al inicio de la clase, el profesor propondrá una discusión para recabar la opinión de los alumnos sobre el método Jigsaw en comparación con el método tradicional (10 min).

Desarrollo:

Se realizará el postest en el aula y se aportará feedback de las actividades de los grupos de expertos. (20 min).

Síntesis:

Finalmente, se cederá la palabra al profesor titular para que continúe con su práctica educativa (20 min).

Metodología:

Materiales y recursos: Se requerirá que cada alumno disponga de un portátil para tener acceso a al cuestionario (postest) disponible en la plataforma *Google Forms*.

Distribución de los alumnos en el aula: Los alumnos se distribuirán en el aula separados, manteniendo su posición habitual.

Atención a la diversidad: Se dejará más tiempo para contestar el cuestionario a los alumnos que presentan PI.

Papel del profesorado: El profesor facilitará la discusión y proporcionará retroalimentación al alumnado.

Papel del alumnado: Los alumnos participarán activamente en la discusión y deberán aplicar sus conocimientos para poder responder correctamente al cuestionario.

II. Fichas *Jigsaw*

SIGLAS

Se llama sigla tanto al signo lingüístico formado con las letras iniciales de los términos que integran una expresión compleja como a cada una de esas letras iniciales, de ahí que pueda decirse, por ejemplo, que la *Organización de las Naciones Unidas* es conocida por «su sigla» o por «sus siglas» *ONU*. Las siglas se utilizan para referirse de forma abreviada a expresiones pluriverbales (de más de una palabra) fijas, ya sean nombres de organismos, instituciones, empresas, objetos, sistemas, conceptos, etc. Su uso es muy frecuente en la actualidad, ya que permite reducir estas expresiones a una sola unidad a fin de no sobrecargar los textos en los que suelen aparecer.

Formación.

Las siglas se forman uniendo las iniciales de las palabras por las que está compuesta una expresión compleja: *ESO* (por *Educación Secundaria Obligatoria*), *ONG* (por *organización no gubernamental*), *UAB* (por *Universidad Autónoma de Barcelona*). Estas expresiones complejas suelen estar formadas por sustantivos y adjetivos. Por ejemplo, en la sigla “ESO” podemos identificar un nombre y dos adjetivos.

Las siglas también pueden estar formadas por algunas de las letras por las que se compone una única palabra: *UV* (por ultravioleta), *TV* (por televisión).

Nótese en los ejemplos anteriores que las siglas no incluyen los artículos, las preposiciones y las conjunciones que aparecen en su denominación completa. En este sentido, vemos en el ejemplo anterior que la sigla *UAB* (por *Universidad Autónoma de Barcelona*) omite la preposición *de* en su formación. En cambio, sí que aparecen en aquellos casos donde su significado es importante o se necesitan para poder facilitar su pronunciación. Por ejemplo, en la sigla *MSF* (por *Médicos Sin Fronteras*), la preposición *sin* se necesita para reflejar el compromiso de los médicos de proporcionar asistencia médica de emergencia sin verse limitado por fronteras geográficas o políticas. Otro ejemplo es la sigla *CONACYT* (por *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*), donde la conjunción *y* sirve para poder cumplir con los patrones silábicos del español, ya que, sin su presencia, la palabra resultaría difícil de leer: *CONACT*.

Lectura.

Las siglas suelen leerse sin volver a repetir la expresión que representan. Su lectura va a depender de su forma gráfica.

a) Siglas deletreadas: cuya forma impronunciable obliga al deletreo. Algunos ejemplos son: *FBI* (efe.be.i), *DGT* (de.ge.te).

b) Siglas silabeadas o acronímicas: Si es posible su lectura según los patrones silábicos del español, se leen tal como es escriben, como cualquier otra palabra. Algunos ejemplos son: *ONU* (o.nu), *OTAN* (o.tan), *pyme* (py.me), *ovni* (ov.ni). Estas siglas se denominan más específicamente ‘acrónimos’.

c) Siglas mixtas: Se leen combinando ambos sistemas. Por ejemplo, *MCAC*: (eme.cac). Algunas admiten la doble lectura: *OCDE* (o.ce.de) o bien (oc.de).

Ortografía.

- a) Las siglas se escriben actualmente sin puntos ni espacios en blanco de separación.
- b) Aquellas siglas que, según lo comentado en el apartado anterior, deben deletrearse, se escriben siempre en mayúsculas: CD, DVD; ISBN; FMI, CGPJ.
- c) En cambio, aquellas siglas que se pueden leer (también llamadas ‘acrónimos’) pueden escribirse tanto en mayúsculas como en minúsculas, aunque se prefiere su uso en minúsculas: UNESCO/Unesco, RENFE/Renfe, TAC/tac, etc.

¡Atención! Cuando el uso de una sigla se consolida, deja de ser interpretada como tal y se incorpora al léxico común como sustantivo. Es por eso que pasan a escribirse como tal, en letra minúscula. A esta clase de siglas se les llama acrónimos. Ejemplos de ello son OVNI > ovni, SIDA > sida.

- c) Las siglas que se escriben siempre en mayúsculas no llevan nunca tilde. Así, CIA (del ingl. *Central Intelligence Agency*) se escribe sin tilde, a pesar de pronunciarse [sía, zía], con un hiato que exigiría acentuar gráficamente la *i*. En cambio, los acrónimos deben seguir las reglas de acentuación gráfica del español: láser, Codicén.

Plural.

Aunque en la lengua oral las siglas forman el plural con normalidad ONG [oenegés], PC [pesés, pezés], se mantienen invariables en la escritura. De manera que para indicar su plural por escrito es necesario que vayan acompañadas de algún determinante que lo indique: las ONG, varios CD. Se debe evitar, por tanto, el recurso inglés de añadir al final de la sigla una ‘s’ minúscula, precedida o no de apóstrofo: *ONGs, *CDs.

En cambio, los acrónimos sí que pueden pluralizar en su escritura: *ovnis* (pl. del acrónimo de *objeto volador no identificado*), *tacs* (pl. del acrónimo de *tomografía axial computarizada*).

Género:

Las siglas adoptan el género de la palabra que constituye el núcleo de la expresión abreviada, que en español normalmente ocupa el primer lugar de la expresión: el *FMI* (por *el* «Fondo» *Monetario Internacional*); la *OEA* (por *la* «Organización» de *Estados Americanos*); la *Unesco* (por *la United Nations Educational, Scientific and Cultural* «Organization»), etc.

¡Cuidado! Hay que tener en cuenta que aquellas siglas que comiencen por /a/ tónica deben ir acompañadas del artículo masculino ‘el’: *la AMB – el AMB (por *Área Metropolitana de Barcelona*).

Consejos de uso:

Siempre que en un escrito se utilice por primera vez una sigla, esta debe ir acompañada de su desarrollo o explicación. Ejemplo: “La AEMET (por Agencia Estatal de Meteorología) ha pronosticado un verano muy caluroso.” No es necesario hacerlo con aquellas siglas sobradamente conocidas por los hablantes, como ADN o UE.

Siempre que sea posible, se utilizarán las siglas españolas por encima de sus equivalentes en lenguas extranjeras: OTAN y no NATO; ONU y no UN; OMS y no WHO; SIDA y no AIDS.

ACRÓNIMOS

Se denominan acrónimos tanto las siglas que se ajustan a los patrones silábicos del español y, por tanto, pueden ser leídas como cualquier otra palabra (explicadas en el punto 1); como aquellas voces formadas mediante la unión de segmentos de más de una palabra, en especial del principio de una y el final de otra (explicadas en el punto 2).

1. Se llama acrónimo a la sigla que se ajusta a los patrones silábicos del español y, por tanto, puede ser leída como cualquier otra palabra: ONU, ovni. La formación de siglas y acrónimos es un fenómeno muy extendido en países de habla inglesa, especialmente en ámbitos científico-técnicos. Es por esto que en nuestro idioma encontramos numerosas palabras que son, originalmente, siglas o acrónimos ingleses. Ejemplos de ellos son *rádar* (por *radio detecting and ranging*) o *láser* (por *light amplification by stimulated emission of radiation*).

En algunos casos, los acrónimos de origen extranjero se adaptan al español: decimos sida (por síndrome de inmunodeficiencia adquirida) y no aids (acquired immunodeficiency syndrome o acquired immunodeficiency syndrome); también decimos OTAN (por Organización del Tratado del Atlántico Norte), y no su equivalente inglés NATO (North Atlantic Treaty Organization).

Cabe destacar que, en una primera fase, todos los acrónimos aparecen en su idioma de origen como siglas (OVNI, SIDA, UNICEF), escribiéndose en mayúscula. A través del uso repetido de estas siglas por los usuarios de la lengua, es muy frecuente que acaben sufriendo un proceso llamado “acronimia”, por el cual las siglas se pronuncian como una sola palabra y se terminan incorporando al idioma como nombres comunes (ovni, sida), escritos en minúscula, o como nombres propios (Unicef, Unesco), escritos con mayúscula inicial. Al proceso mediante el cual una sigla se incorpora al léxico de un idioma como un sustantivo más se le conoce como “lexicalización”.

1.1. Formación

Los acrónimos suelen omitir para su formación los artículos, las preposiciones y las conjunciones que aparecen en su denominación completa. Por ejemplo, en el acrónimo ACUDE (por Asociación de Consumidores y Usuarios de España), se han omitido para su formación las preposiciones *por* y *de* y la conjunción *y*.

En cambio, en algunas ocasiones, se mantienen algunas letras adicionales para favorecer su pronunciación. Por ejemplo, en el acrónimo CONAP (por Consejo Nacional de Áreas Protegidas) se ha mantenido la vocal *o* de la palabra consejo, ya que sin ella sería difícil pronunciar la palabra *CNAP.

1.2. Lectura

Al igual que las siglas, los acrónimos se leen sin volver a repetir la expresión que representan. Por eso, al leer, pronunciamos *ovni* y no *objeto volador no identificado*.

1.3. Plural

Si mantienen su condición de siglas, se escriben en mayúsculas y son invariables en plural a la hora de escribirse: los ERE ¹y no *los ERES.

En cambio, una vez lexicalizado, los acrónimos hacen el plural siguiendo las reglas generales de formación de plural en español: *ovnis*, *láseres*, *pymes*.

1.4. Género

Los acrónimos adoptan normalmente el género de la primera palabra por la que están formados. Por ejemplo: el género de COI (por Comité Olímpico Internacional) es masculino porque el término comité lo es: el COI, *la COI. Lo mismo ocurre con la CIA (por Agencia Central de Inteligencia), la uci (por unidad de cuidados intensivos) o el sida (por síndrome de inmunodeficiencia adquirida).

2. También se llaman acrónimos o compuestos acronímicos a un tipo de compuesto formado por la unión de segmentos de dos o más palabras, normalmente el principio de la primera y el final de la segunda. De esta manera, son acrónimos los siguientes compuestos: *conspiranoico* (de *conspi*[ración] + *[pa]*ranoico), *juernes* (de *jue*[ves] + *[vie]*rnes), *teleñeco* (de *tele*[visión] + *[mu]*ñeco).

Hay acrónimos que incluyen completo (no segmentado) alguno de los términos que las forman: *petrodólar* (de *petró*[leo] + *dólar*), *publirreportaje* (de *publi*[cidad] + *reportaje*) o *viejoven* (de *vie*[jo] + *joven*).

-Hay ocasiones en que el género del acrónimo es distinto al de la expresión que representan. Este es el caso de “el AVE”, (por Alta Velocidad Española). Aunque en un primer momento podría parecer que el género es femenino porque el núcleo es el sustantivo *velocidad*, su género es masculino porque se refiere al *tren* con estas características.

ACORTAMIENTOS

En ocasiones, se originan palabras por eliminación de algunas de sus partes. Este fenómeno se conoce como acortamiento.

Formación

Los acortamientos se pueden formar suprimiendo sílabas finales, menos frecuentemente iniciales y raramente mediales de una voz o expresión.

-Se suprimen elementos finales en palabras como cole (de colegio), presi (de presidente), boli (de bolígrafo), díver (de divertido), foto (de fotografía), narco (de narcotráfico o narcotraficante), quimio (de quimioterapia), zoo (de zoológico), bus (de autobús), finde (de fin de semana), porfa (de por favor), etc.

¡Cuidado! Algunos presentan alteración de la vocal final, como *compi* (de *compañero, ra*), aunque, en este caso, también podemos encontrar el acortamiento sin alteración de la vocal: *compa*.

-Se suprimen elementos iniciales en palabras como chacho (de muchacho), mano (de hermano), etc.

-Se suprimen elementos mediales en palabras como Barna (de Barcelona).

Género

-La mayoría de los acortamientos mantienen el género de la palabra de la que originan: *la foto* (por la **fotografía**), *el cine* (por el *cinematógrafo*), *el/la dire* (por *director-ra*), *el/la profe* (por *profesor,-ra*), *el/la otorrino* (de *otorrinolaringólogo, -ga*).

-Algunos acortamientos han generado de manera excepcional una forma específica para el femenino. Por ejemplo, de *el/la endocrino* (por *endocrinólogo-ga*), ha surgido el femenino *la endocrina*. Otro ejemplo es *la/el profe* (por *profesor-ra*), ha surgido el femenino *la profa*.

Plural

-Cuando son sustantivos, suelen seguir las reglas generales de formación de plural: *las fotos*, *las anfetetas*, *los buses*; aunque algunos de ellos, como *súper* e *híper*, presentan plurales invariables: *los híper*, *los súper*.

-Cuando son adjetivos, no suelen variar en plural: *plan díver*, películas *porno*; aunque hay casos en los que sí: *amigos progres* (por *progresistas*)

Ortografía

A pesar de ser acortamientos, estos deben someterse a las reglas de acentuación gráfica: *córeo*, *díver*, *súper*, *híper*, etc. Así, por ejemplo, el adjetivo *divertido* es una palabra llana terminada en vocal, por lo que según las reglas de acentuación no debe llevar tilde. En cambio, su forma acortada *díver*, es una palabra llana terminada en consonante, por lo que sí debe llevar tilde.

Consejos de uso:

Los acortamientos se emplean principalmente en la lengua coloquial y pueden expresar cariño: mano (por hermano), u otro tipo especial de significado. Por ejemplo, algunos acortamientos pueden pertenecer a la jerga juvenil y estudiantil, como es el caso de los acortamientos: cole (por colegio), uni (por universidad), facu (por facultad), profe (por profesor), profa (por profesora), compi (por compañero), dire (por director) mates (por matemáticas); otros pueden tener un matiz despectivo que se debe tener en cuenta a la hora de emplearlos: sudaca (por sudamericano) o progre (por progresista), facha (por fascista), nazi (por nacional-socialista), anarco (por anarquista), chicano (por mexicano), etc.

ABREVIATURAS

La abreviatura es la representación gráfica de una palabra o grupo de palabras, obtenida por eliminación de algunas de sus letras o sílabas seguidas de un punto (en algunas ocasiones, en lugar de un punto aparece una barra /): pág. (por página), Arq. (por arquitecto), c/ (por calle).

Formación

Existen tres procedimientos para formar abreviaturas:

-Suprimiendo todas las letras de una expresión excepto la primera de cada palabra. Por ejemplo, q.e.p.d. (por que en paz descanse) o s. e. u. o. (por salvo error u omisión), J. A. R. (por José Antonio Ramos), etc.

-Suprimiendo algunas letras interiores de palabra, manteniendo la letra inicial y las finales: dpto. (por departamento), admr. (por administrador), Fdez. (por Fernández). Dentro de este grupo se encuentran aquellas abreviaturas que incluyen letras finales voladas: n.º (por número), 1.º (por primero), 2.^a (por segunda), 3.^{er}. (por tercer), etc.

-Suprimiendo letras o sílabas finales: cód. (por código), art. (por artículo). En este caso, la abreviatura nunca debe terminar en vocal: pról. (por prólogo) y no *pro ni *prólo. En aquellos casos en que la palabra contenga los dígrafos ch, rr y ll, estos deben mantenerse en la abreviación: fich. (por fichero), párr. (por párrafo), Vall (por Valladolid), etc.

Lectura

Las abreviaturas afectan solo a la escritura, por lo que deben leerse como si se tratara de la forma plena de la palabra abreviada. Así, Sr. se lee [señor], pág. se lee [página], n.º se lee [número], etc.

Ortografía

a) El punto en las abreviaturas

-Las abreviaturas españolas se cierran siempre con punto (pág., Dir., n.º, etc.), salvo

Excepciones:

-Aquellas que llevan barra en lugar de punto, como c/ (por calle), c/c (por cuenta corriente), d/v (por días vista), etc.

-Si la abreviatura se compone de dos letras, el segundo segmento no lleva punto: SS. MM., EE. UU. y no *S.S. M.M. o *E.E. U.U.

-En las abreviaturas que llevan letras voladas, el punto se escribe delante de estas: Sr.^a, 3.^{er}, etc.

-Si el punto de la abreviatura coincide con el punto de cierre de enunciado, se debe escribir únicamente un punto: Los países que buscan excluir a Ucrania de la OTAN son Alemania y EE.UU. y no *Los países que buscan excluir a Ucrania de la OTAN son Alemania y EE.UU..

b) La tilde en las abreviaturas

-Las abreviaturas conservan la tilde en caso de conservar la vocal que la lleva en la palabra plena a la que reemplazan: pág. (por página), cód. (por código), Á (por Ángela), etc.

c) Letras mayúsculas y minúsculas en las abreviaturas

-Las abreviaturas deben escribirse con mayúscula o minúscula según corresponda a la palabra o expresión abreviadas; así, se escriben con inicial mayúscula las abreviaturas de aquellos nombres o expresiones que se escriben de ese mismo modo: *Bs. As.* por *Buenos Aires*, *FF. AA.* por *Fuerzas Armadas*, mientras que las abreviaturas de nombres comunes se escriben con minúscula: c.e. (por correo electrónico), pág. (por página), etc.

Excepciones:

Podemos encontrar abreviaturas que, por tradición, se escriben con mayúscula algunas expresiones que son nombres comunes: C. P. (por código postal), N. T. (por nota del traductor).

-Cuando la abreviatura corresponde a una expresión compleja, se separan mediante un espacio en blanco las letras que representan cada una de las palabras que la integran: J. A. (por José Antonio), EE. UU. (por estados unidos) y no *J.A o *EE.UU.

Plural

-El plural se forma añadiendo -s o -es: addos. (apartados), cts. (céntimos), Uds. (ustedes), tlfs (por teléfonos), etc.

-En algunos casos, pueden duplicarse las letras para representar el plural: SS. MM (por sus majestades), EE. UU. (por Estados Unidos), etc.

Género

Cuando la palabra abreviada tiene variación de género, este puede mostrarse también en la abreviatura.

-Si la abreviatura del masculino termina en -o, el femenino se forma sustituyendo esta vocal por una -a: Lcdo., Lcda. (por licenciado, licenciada)

-Si el masculino termina en consonante, se le añade una a volada: Dir.^a (para directora), Prof.^a (para profesora).

Consejos de uso

El empleo de abreviaturas está limitado a ciertos contextos. Por lo que no siempre es adecuado su uso. Por ejemplo, no se permite usar la abreviatura dcha. (por derecha) dentro de un enunciado cualquiera (*Los asistentes deberán acceder al salón por la puerta situada a la dcha. del vestíbulo.), pero sí que se acepta en una dirección postal (piso 3.º dcha.).

Tampoco es correcto el uso de las abreviaturas de los tratamientos (Dña., Sr., Sto., etc.) si no van acompañados de un nombre propio referido a persona: *S. Sebastián (para la ciudad de San Sebastián).

SÍMBOLOS

Los símbolos son representaciones gráficas de conceptos de carácter científico-técnico, formadas por letras o por signos no alfabetizables. Son iguales en todas las lenguas, aunque pueden haberse originado a partir de una palabra o de una lengua determinada. Por ejemplo, S (por sulphur) es el símbolo de lo que en español se llama azufre, en italiano zoldo y en francés soufre.

Los símbolos más comunes son los referidos a:

-magnitudes: longitud (km, m, dm, cm), masa (t, kg, g, dg), capacidad (l, cl, ml), superficie (km² : m² , cm²), volumen (km³, m³, cm³), tiempo (d, h, min, s), otras: Temperatura: °C: grados Centígrados; °K: grados Kelvin; Temperatura termodinámica: K: kelvin; Velocidad: Km/h: kilómetros por hora; m/s: metros por segundo; Aceleración: m/s² : metros por segundo al cuadrado; ... Cantidad de sustancia: mol: mol; Presión, tensión: Pa: pascal; Fuerza: N: newton; Presión: bar: bar; Energía: J: julio; Intensidad de corriente eléctrica: A: amperio; Potencia eléctrica: W: vatio; Intensidad, tensión eléctrica, fuerza electromotriz: V: voltio; Cantidad de electricidad (carga eléctrica): C: culombio; Capacidad eléctrica: F: faradio; Resistencia eléctrica: Ω: ohm; Conductancia eléctrica: S: siemens; Flujo luminoso: lm: lumen; Frecuencia: Hz: hertzio; Inducción magnética: T: tesla; Flujo de inducción magnética: Wb: weber; Intensidad luminosa: cd: Candela; Inductancia: H: Henry; Poder energético de los alimentos: Cal: caloría; kcal: kilocaloría; Medidas para el sonido: db: decibelio...

-elementos químicos: H para hidrógeno, Cu para cobre, He para helio, P para fósforo, Ag para plata, S para azufre...

-operaciones y conceptos matemáticos: +, -, /, x, %, <, >...

-sistema monetario: Los símbolos de las principales monedas del mundo son: euro €, dólar \$, libra esterlina £ , yen ¥... En esta lista puedes consultar todos los símbolos de monedas del mundo: http://www.wikilengua.org/index.php/Lista_de_monedas.

-puntos cardinales: N Norte(North), S Sur(South), E Este (East), W Oeste(West) y sus combinaciones NW (northwest), NE (Noreste), SW Suroeste (southwest), SE (suroeste)

-nombres de los libros de la Biblia: *Gn (Génesis), Ex (Éxodo), Lv (Levítico).*

Lectura

Los símbolos se leen reproduciendo la palabra que designa, en la lengua del texto, el concepto representado. Así, en español, 45 kV se lee como cuarenta y cinco kilovoltios. No obstante, cuando el símbolo aparece integrado en una fórmula, es habitual su lectura por deletreo: H₂O [áche-dós-ó], 2πr [dós-pí-érre].

Formación

La formación de los símbolos viene determinada por el organismo que la haya fijado.

-Los símbolos alfabetizables suelen adoptar la inicial de la palabra que designa, en la lengua tomada como referencia (por lo general, el latín o el inglés): W (del inglés west 'oeste').

-Si la inicial coincide con la de otro símbolo, se añade alguna letra más: *P* (del lat. *phosphōrus* 'fósforo'), *Pt* (del lat. *platinum* 'platino') y *Pb* (del lat. *plumbum* 'plomo').

-En el caso de las unidades de medida constituidas por una palabra derivada, se forman con la primera letra de cada uno de sus componentes. De esta manera, las palabras derivadas kilogramo y centímetro forman los símbolos kg y cm, que se forman tomando la primera letra del prefijo (en este caso, kilo- y centi-) y la primera letra a la base léxica (en este caso, -metro).

Plural

En la escritura, los símbolos no varían de forma en plural, aunque la realización oral del símbolo sí pluralice: 25 km por veinticinco kilómetros, 2 C por dos carbonos.

Ortografía

-Todos los símbolos se escriben siempre sin punto: cg (por centigramo), N (por norte), He (por helio), COP (por peso colombiano).

-Todos los símbolos se escriben siempre sin tilde: a y no *á (por área), ha y no *há (por hectárea), lim y no *lim por límite.

Los símbolos¹ formados por letras presentan una forma fija e invariable en lo que atañe a la escritura con mayúsculas o minúsculas. La pauta de los más comunes es la siguiente:

En minúsculas	Unidades de medida	<i>g</i> por <i>gramo</i>
	Prefijos de submúltiplos de unidades de medida	<i>d-</i> por <i>deci-</i> , <i>c-</i> por <i>centi-</i>
	Prefijos de múltiplos de unidades de medida hasta <i>kilo-</i>	<i>da-</i> por <i>deca-</i> , <i>h-</i> por <i>hecto-</i>
En mayúsculas	Unidades de medida derivadas de nombres propios	<i>N</i> por <i>newton</i> , <i>W</i> por <i>vatio</i>
	Prefijos de múltiplos de unidades e medida a partir de <i>mega-</i>	<i>M-</i> por <i>mega-</i> , <i>G-</i> por <i>giga-</i> , <i>T-</i> por <i>tera-</i>
	Puntos cardinales y puntos del horizonte	<i>N</i> por <i>norte</i> , <i>SE</i> por <i>sureste</i>
	Códigos de monedas y aeropuertos	<i>CRC</i> (colón costarricense), <i>BCN</i> (aeropuerto de Barcelona)
Solo con inicial mayúscula	Elementos químicos	<i>H</i> por <i>hidrógeno</i> , <i>Ca</i> por <i>cálcio</i>
	Libros de la Biblia	<i>Ex</i> por <i>Éxodo</i> , <i>Lv</i> por <i>Levítico</i>

Consejos de uso:

Hay algunos símbolos que tan solo son válidos en determinados ámbitos geográficos. Por ejemplo, el símbolo O (por oeste) tan solo se utiliza en las zonas de habla española, ya que en el sistema internacional le corresponde el símbolo W (por *west*).

El uso de los símbolos está restringido a determinados contextos, de modo que no pueden utilizarse como unidades léxicas en el discurso. Es por eso que no es correcta la oración *Tiene deficiencia de Fe, en cambio, sí que es correcta la siguiente: Tiene deficiencia de hierro.

Los símbolos de unidades de medida solo se combinan con cantidades expresadas con cifras, no con palabras: 15 kV (o quince kilovoltios), pero no *quince kV.

III. Pretest/ postest sobre contenidos, relaciones interpersonales y motivación

PRETEST/POSTEST SOBRE CONTENIDOS RELACIONADOS CON LOS TIPOS DE ABREVIACIÓN DEL ESPAÑOL

ALUMNO(A):

CLASE:

GRUPO:

DESCRIPCIÓN:

Completa el siguiente test sobre contenidos relacionados con los tipos de abreviación del español. Las preguntas son de respuesta múltiple. Tan solo una de las tres es la correcta. Debes responderlas todas obligatoriamente. Los errores no descuentan.

Las siglas se escriben actualmente...

- siempre con puntos entre las letras que la componen.
- con puntos entre las letras que la componen y espacios en blanco de separación.
- sin puntos ni espacios en blanco de separación.

El plural de CD es...

- los CDs
- los CD's
- los CD

La abreviación puede tener lugar a partir de los procesos de...

- creación únicamente, dando lugar a siglas, acrónimos y acortamientos.
- creación, dando lugar a siglas, acrónimos y acortamientos; y representación, dando lugar a abreviaturas y símbolos.
- representación únicamente, dando lugar a siglas, acrónimos, acortamientos, abreviaturas y símbolos.

La sigla...

- puede ser tanto el signo lingüístico formado con las letras iniciales de los términos que integran una expresión compleja, como cada una de esas letras iniciales.
- es el signo lingüístico formado con las letras iniciales de los términos que integran una expresión compleja.
- es el signo lingüístico formado con las letras iniciales de los términos que integran una expresión compleja y que puede ser leído como cualquier otra palabra, ya que siempre se ajusta a los patrones silábicos del español.

Define el concepto de abreviación:

- término general que abarca cualquiera de los procesos de reducción o simplificación de una unidad léxica mediante la supresión, sea en la lengua oral, sea en la escrita, de sílabas o fonemas.

- término general que abarca cualquiera de los procesos de metátesis y epéntesis de una unidad léxica mediante la inserción o cambio de posición de sonidos.
- representación gráfica de una palabra o de una secuencia de palabras por medio de una o varias de sus letras, seguidas de un punto o, en unos pocos casos, de una barra.

Las siglas acronómicas son aquellas...

- que se leen tal y como se escriben, sin deletrear, ya que es posible su lectura según los patrones silábicos del español
- que presentan una forma impronunciable que obliga al deletreo
- que llevan un punto tras la inicial de cada término por el que están compuestas

Siempre que sea posible...

- se utilizarán las siglas españolas por encima de sus equivalentes en lenguas extranjeras.
- se utilizarán las siglas inglesas por ser la lengua internacional por excelencia.
- se utilizarán las siglas en latín para mantener la herencia cultural en el idioma español.

El término “publirreportaje” es...

- una palabra compuesta.
- un compuesto acronímico.
- un compuesto sintagmático.

Todos los acrónimos...

- deben escribirse con un punto final.
- han sido siglas antes de padecer un proceso conocido como "acronimia".
- mantienen las preposiciones y las conjunciones de su forma completa para poder ser leídos como cualquier otra palabra.

Podemos encontrar el término “ovni” escrito en minúscula porque ha sufrido un proceso de...

- apócope
- sintetización
- lexicalización

El plural del símbolo “W” (por vatio) es...

- dos Ws.
- dos W.W.
- dos W o dos vatios.

El plural del acrónimo “láser” es...

- los láser
- los láseres
- los láseres

Los acortamientos son...

- palabras que se han originado por eliminación de algunas de sus partes.
- palabras que se han originado por ampliación de algunas de sus partes.
- representaciones gráficas de conceptos de carácter científico-técnico formadas por letras o por signos no alfabetizables.

Se denominan acrónimos...

- tanto las siglas que pueden ser leídas como cualquier otra palabra, como aquellas voces formadas mediante la unión de segmentos de más de una palabra.
- únicamente aquellas siglas que pueden ser leídas como cualquier otra palabra por ajustarse a los patrones silábicos del español.
- a aquellas palabras que se originan por eliminación de algunas de sus partes.

Los símbolos más comunes son los referidos a...

- nombres propios y comunes.
- instrumental médico y científico.
- magnitudes, elementos químicos u operaciones matemáticas, entre otros.

Los acortamientos pueden formarse por...

- la unión de la primera y última letra de la palabra que originan.
- la unión de las iniciales de las palabras por las que está compuesta una expresión compleja.
- eliminación de los elementos iniciales, mediales y finales de la palabra que originan.

En los siguientes términos: “cole”, “presi”, “boli” y “diver”...

- se han suprimido los elementos finales de las palabras que originan, por eso son acortamientos.
- se han suprimido elementos iniciales y finales de las palabras que originan, por eso son acortamientos.
- se han suprimido elementos finales de las palabras que originan, por eso son abreviaturas.

Las siguientes representaciones gráficas: “km”, “kg”, “m²”, “K”, “N”, “+”, “%” son...

- abreviaturas
- abreviaciones
- símbolos

Teniendo en cuenta el significado de estos dos adjetivos “fascista” y “facha”, se podría argumentar que...

- los acortamientos pueden tener matices apreciativos o afectivos.
- los acortamientos pueden tener matices negativos que se deben tener en cuenta a la hora de emplearlos.
- los acortamientos nunca influyen en el significado de la palabra sobre la que se han originado.

Los símbolos son...

- representaciones gráficas de conceptos de carácter científico-técnico, formadas por letras o por signos no alfabetizables.
- representaciones gráficas de conceptos de carácter general, formadas por letras o por signos alfabetizables.
- representaciones gráficas de palabras o grupos de palabras, obtenidas por la eliminación de algunas de sus letras o sílabas seguidas de un punto.

Los acortamientos...

- se emplean principalmente en la lengua inglesa y suelen incluir una connotación negativa en su lectura.
- se emplean principalmente en la lengua coloquial y pueden expresar cariño u otro tipo especial de significado.
- se emplean principalmente en textos formales por ser representaciones gráficas de conceptos de carácter científico-técnico.

Las abreviaturas...

- son representaciones gráficas de una palabra o grupo de palabras obtenida por eliminación de algunas de sus letras o sílabas seguidas de un punto (en algunas ocasiones, en lugar de un punto aparece una barra /).
- se originan por eliminación de algunas partes de la palabra que provienen y se escriben sin punto.
- se originan por la unión de segmentos de más de una palabra, en especial, del principio de una y el final de otra.

Los términos “dpto.”, “pág.”, “c/” y “n.” son...

- símbolos
- abreviaturas
- acortamientos

La abreviatura “EE.UU.” duplica las iniciales de la expresión que representa porque...

- todas las abreviaturas lo hacen.
- está en plural
- al tener un espacio en blanco entre los dos términos, es necesario que se dupliquen.

La oración “Tiene deficiencia de Fe” que incluye el símbolo “FE” (por hierro)...

- es correcta.
- es sintácticamente correcta.
- es sintácticamente correcta, pero no se puede dar por buena. El uso de este símbolo está restringido a determinados contextos. La opción correcta sería "Tiene deficiencia de hierro".

¿En qué casos las abreviaturas no se cierran con un punto?

- cuando se escriben en femenino, como en el caso de "Sra".
- aquellas que llevan barra en lugar de punto, como en el caso de "c/" (por calle).
- nunca, siempre deben llevar punto.

PRETEST/POSTEST SOBRE RELACIONES INTERPERSONALES Y MOTIVACIÓN EN EL AULA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

ALUMNO(A):

CLASE:

GRUPO:

DESCRIPCIÓN:

A continuación se presentan una serie de preguntas para evaluar tu percepción sobre las relaciones interpersonales y el grado de motivación en la materia de Lengua Castellana y Literatura. Para poder responder correctamente, debes seguir las instrucciones que se indican a continuación. Recuerda responder con total libertad y honestidad. Los resultados de este cuestionario no tendrán impacto alguno en tus calificaciones del curso.

INSTRUCCIONES:

Lee atentamente los siguientes enunciado y marca la respuesta con una (x) bajo el número que mejor describa tu forma de actuar teniendo en cuenta la siguiente escala:

- 1 = No realizo la conducta **nunca**
- 2 = No realizo la conducta **casi nunca**
- 3 = Realizo la conducta **bastantes veces**
- 4 = Realizo la conducta **casi siempre**
- 5 = Realizo la conducta **siempre**

ENUNCIADO:

(Para el pretest) En el desarrollo de las clases de Lengua Castellana y Literatura, durante el período de septiembre de 2023 hasta hoy...

(Para el posttest) En el desarrollo de las clases de Lengua Castellana y Literatura, durante el período de 27/02/24 hasta (fecha de finalización de la intervención educativa)...

A- HABILIDADES BÁSICAS DE INTERACCIÓN SOCIAL

Ítem	Enunciado	VALORACIÓN				
		1	2	3	4	5
1	Muestro una expresión facial amigable hacia los demás cuando estoy en el aula.					
2	Mantengo una posición corporal apropiada durante la conversación. Esto es, me siento correctamente con la espalda recta y mirando al frente.					
3	Utilizo un tono de voz amigable al comunicarme con los demás.					

4	Utilizo una entonación apropiada al expresarme verbalmente. Esto es, utilizo un tono respetuoso y vocalizo correctamente.					
5	Me dedico a escuchar cuidadosamente lo que dicen los demás.					
6	Demuestro interés al prestar atención activa a lo que dicen los demás.					
7	Brindo atención a los demás de forma autónoma y reflexiva.					
8	Mantengo un trato amistoso y cordial en mis interacciones, es decir, expreso afecto hacia la otra persona.					
9	Incorporo hábitos de cortesía en mis acciones y comportamientos: doy las gracias, pido disculpas si es necesario, pido favores amablemente, etc.					
10	Expreso cordialidad en cada momento de mis interacciones.					

B- HABILIDADES DE INICIACIÓN DE LA INTERACCIÓN SOCIAL Y CONVERSACIONALES

Ítem	Enunciado	VALORACIÓN				
		1	2	3	4	5
1	Pido la palabra antes de expresar mis puntos de vista de manera apropiada.					
2	Aguardo mi turno para poder iniciar una conversación.					
3	Sostengo el diálogo de manera adecuada.					
4	Comunico mis emociones y pensamientos durante la conversación.					
5	Finalizo la conversación de manera apropiada.					
6	Respondo de manera adecuada cuando otros finalizan la conversación. Esto es, expreso comprensión con expresiones como “Entiendo que tengas que irte.”, “Gracias por tomarte el tiempo de hablar conmigo” o expresiones de despedida amistosa como “¡Nos vemos luego!”, “Que tengas un día estupendo”, etc.					

C. HABILIDADES PARA COOPERAR Y COMPARTIR

Ítem	Enunciado	VALORACIÓN				
		1	2	3	4	5
1	Colaboro en la organización del aula de manera proactiva, aportando mi iniciativa para mejorar la disposición y eficiencia del espacio.					
2	Ofrezco asistencia de manera inmediata cuando me la solicitan, respondiendo prontamente a las necesidades presentadas.					
3	Observo y cumplo con las normas de convivencia establecidas en el aula, contribuyendo a un ambiente armonioso y respetuoso.					
4	Me adhiero y cumplo con los acuerdos establecidos, asegurando la coherencia y el compromiso en el cumplimiento de las decisiones tomadas.					
5	Respeto las reglas establecidas en el aula.					
6	Sigo las indicaciones que se me dan de manera precisa y eficiente.					
7	Incorporo normas de cortesía en mis acciones y comportamientos.					
8	Mantengo una actitud amable no solo con mis amigos, sino con todos, procurando un trato respetuoso y positivo.					
9	Realizo preguntas a mis compañeros sobre contenidos de clase.					
10	Colaboro con mis compañeros en las actividades de clase, brindando ayuda y apoyo cuando es necesario, fomentando un ambiente cooperativo y de trabajo en equipo.					

D. HABILIDADES RELACIONADAS CON LAS EMOCIONES

Ítem	Enunciado	VALORACIÓN				
		1	2	3	4	5
1	Elogio los logros de mis compañeros.					
2	Muestro afecto por mis compañeros e intento que se sientan bien.					
3	Expreso de forma adecuada mi desagrado cuando no me agrada. Esto es, sin ser agresivo ni ofender al otro.					
4	Expreso de forma adecuada mis emociones y sentimientos desagradables hacia los demás					

	(tristeza, enfado, fracaso, etc.) Esto es, verbalizo expresiones como “Me siento triste por lo que sucedió, pero creo que hablar al respecto puede ayudarnos a entendernos mejor”, “Me siento frustrado y un poco enfadado por la situación. ¿Podemos hablar sobre ello para resolverlo?”, etc.					
5	Formulo quejas con total honestidad y transparencia.					
6	Soy amable con el buen trato que recibo por parte de los demás.					
7	Agradezco a los demás por los favores que recibo.					
8	Actúo de manera adecuada frente a un conflicto, evitando reacciones impulsivas y priorizando el diálogo y la empatía.					
9	Cuando enfrento un problema que involucra a más personas, me esfuerzo por comprender su punto de vista y buscar una solución adecuada.					
10	Intento que los demás se sientan capaces de decir lo que piensan.					
11	Me esfuerzo en demostrar a los demás que los escucho atentamente.					

E. GRADO DE MOTIVACIÓN

Ítem	Enunciado	VALORACIÓN				
		1	2	3	4	5
1	Cuando se trata de participar en las clases, muestro interés activo en todas las discusiones y actividades.					
2	Me siento emocionado/a por aprender en esta asignatura.					
3	Siento que las clases son un reto que disfruto. No me gustaría que fuesen más sencillas.					
4	Creo que los contenidos de esta asignatura son importantes para mi desarrollo académico y personal.					
5	Experimento un mayor sentido de logro siguiendo la actual metodología de clase y no otras.					
6	Puedo identificar situaciones en la vida cotidiana donde los conceptos que estoy aprendiendo en esta materia podrían ser útiles.					
7	Siento que tengo control sobre mi propio proceso de aprendizaje durante las clases.					

8	Me propongo metas específicas para mejorar mis habilidades en la adquisición de los contenidos que se tratan en clase.					
9	Recibo <i>feedback</i> (positivo o negativo) por parte de mis compañeros.					
10	Mis logros en esta asignatura son reconocidos o celebrados por mis compañeros y profesores.					
11	Considero que el método de enseñanza que se sigue en el aula es efectivo para mi estilo de aprendizaje.					

IV. Actividades

ACTIVIDADES PARA PRACTICAR LAS SIGLAS

Resuelve las siguientes actividades en este mismo documento. Escribe las respuestas en azul.

1. Averigua el significado de las siglas de los siguientes titulares y anótalo entre paréntesis. A continuación, responde las preguntas.

a) “El BOE publica la convocatoria de 1.012 plazas de Empleo Público para Ayuntamientos” (Andalucía Orienta, 11/02/2024)

b) “La OMS advierte de que el mundo no está preparado todavía para enfrentarse a nuevas pandemias” (ABC, 12/02/24)

c) “La industria del aceite de oliva pide compensar a las almazaras ante la rebaja del IVA” (El País, 24/02/24)

d) “Pedro Álvarez de Miranda, académico de la RAE, no se libra de las preguntas del sexo y el dinero en La Resistencia” (El mundo, 06/02/2024)

e) “UNICEF pide 8.600 millones de euros para ayudar a 94 millones de niños” (ABC, 12/12/23)

f) Siete detenidos en una ITV por pasar fraudulentamente la inspección a unos 5.000 coches (la Sexta, 11/12/23)

g) El programa cultural repasa con el presidente de SGAE los actos de 2024 (La Razón, 0/01/24)

h) “Lo que opinan las seis comunidades no gobernadas por el PP sobre la prueba única de la EBAU: “Es inviable”” (EL PAÍS, 25/01/24)

i) “El Tribunal de Justicia de Madrid da 72 horas a la Comunidad para evaluar los EPIS de los sanitarios y proveer de equipos suficientes” (EL PAÍS, 2/07/20)

j) “El Cupón Fin de Semana de la ONCE deja tres Sueldazos en Alicante, Guardamar del Segura y Lucena” (ONCE, 12/02/24)

k) “Por qué la OTAN no acepta por el momento el ingreso de Ucrania” (BBC, 11/07/23)

l) “Así fue la fiesta VIP del marido de Paz Vega tras los Goya en Valladolid: photocall, velas, Dj y concierto” (EL MUNDO, 11/02/24)

m) “Un año después de los terremotos en Türkiye y Siria, ACNUR alerta del aumento de las necesidades humanitarias” (ACNUR, 6/02/24)

n) “El PACMA denuncia una cacería de 20 zorros celebrada con la frase “hemos limpiado el coto de alimañas” (El Mundo, 2/11/2023)

o) “¡La FIFA da el visto bueno al traspaso de Pablo Fornals!” (Mundo Deportivo) 02/02/2024)

- a) Busca los anteriores acrónimos en el DLE. En caso de que no aparezcan recogidos en este diccionario, explica por qué crees que ocurre. Escribe en qué diccionarios podríamos encontrarlos y nombra algunos ejemplos.
2. *Fundéu RAE* es una institución dedicada a promover el buen uso del español en los medios de comunicación y en la sociedad en general. Proporciona consultas y resuelve dudas lingüísticas, además de publicar guías y recomendaciones para el uso adecuado del español en diferentes contextos. Lee esta [entrada](#) y explica por qué razón es preferible escribir la sigla *ovni* en letra minúscula.
3. Busca los siguientes acrónimos en el DLE y contesta las preguntas que se plantean a continuación.
- a) ovni
 - b) láser
 - c) pyme
 - d) opa
 - e) euríbor
 - f) sida
- a) A partir de su etimología, ¿en qué idioma se han originado?
- b) ¿Hay alguno que se haya adaptado al español y que tenga otra forma en su lengua de origen? En caso afirmativo, escribe su equivalente.
- c) ¿Qué procedimiento han sufrido estos acrónimos para que la RAE los incluya en su diccionario?
- d) ¿Por qué podemos encontrarlos escritos en minúscula?
- e) ¿Cuál es su plural? Escribe el plural de cada uno a continuación:
- f) ¿Cuál es su género? Escribe el determinante artículo *el/la* según convenga delante de cada acrónimo.
4. Identifica las palabras por las que están formados los siguientes compuestos acronímicos. A continuación, indica qué segmento se ha eliminado siguiendo el ejemplo (*conspiranoico*: de *conspi*[ración] + [pa]*ranoico*).
- a) Electrolinera
 - b) Eurodiputado
 - c) Teleñeco
 - d) Cantautor
 - e) Alfanumérico
 - f) informática

5. Imagina que los siguientes nombres comunes son acrónimos. Invéntate un significado para cada uno.

- a) SACO
- b) PICO
- c) OJO
- d) BANDA
- e) ESCUDO

5. Con el avance de las nuevas tecnologías, han surgido numerosos acrónimos que reflejan conceptos y términos relacionados con la informática, la internet y otras áreas tecnológicas. Muchos de estos acrónimos provienen del inglés, ya que gran parte del desarrollo tecnológico se ha llevado a cabo en entornos donde el inglés es la lengua principal. Otros, provienen del inglés pero han sido adaptados al español.

Busca con la ayuda de un diccionario entre cinco y diez acrónimos que puedan relacionarse con el área tecnológica y construye un breve texto expositivo que los incluya. La redacción no debe tener más de 300 palabras. Recuerda atender a las propiedades textuales para su elaboración (adecuación, coherencia, cohesión, aspectos gramaticales, etc.)

ACTIVIDADES PARA PRACTICAR LOS ACORTAMIENTOS

Resuelve las siguientes actividades en este mismo documento. Escribe las respuestas en azul.

1. Averigua el significado de los acortamientos de las siguientes oraciones extraídas de Twitter y anótalo entre paréntesis. A continuación, responde las preguntas.

- a) “Algunos fans de **Shak** solo les interesa que haga números... ella ya no tiene nada que demostrar con eso...”
- b) “Mi **profa** de Química de Alimentos 2 jajaja es antiTaylor y dice que el lugar de estar viéndola en el super bowl creemos consciencia de lo que sucede en el mundo”
- c) “nicki: lo que se ama, se respeta. Peso pluma: **compa** que le parece esa morra tini en el baño de la bresh”
- d) “No hay perro que me ladre” que le den el #Goya2024 a la mejor banda sonora a la story que acaban de subir en la cuenta OFICIAL del **presi**, por favor y gracias”.
- e) “la manera en la que le he cogido a mi **cuñi** por su **cumple** entradas pal concierto de @andressuareztwi para que vaya mi hermano y el **bro** se las había cogido **tb** esta mañana... familia con gusto supongo”
- f) “dos chavalas en el baño de la **uni** diciendo “así se hace las fotos ruslana en el espejo” la demanda es insana”
- g) “Paul Thin ha subido nueva **info** a Instagram de la Gala 11! #OTDirecto14F”
- h) “te estas un **finde** en casa y t das cuenta d k siempre podras volver”
- i) “Ya tengo los billetes de tren para el bookish crush de **Barna**”
- j) “Sólo ha tenido 2 galas de 9 en vez de 10 como siempre...te recomiendo una visita al **otorrino** y al oculista, por que ya me jodería decir eso teniendo actuaciones como ESTAS”
- k) “MARAVILLOAS respuesta la de este agricultor a un tertuliano **progre** que pretendía advertirle de ‘dañinas consecuencias’ si sigue con la #tractorada.”
- l) “Yo si me subo a un F1 (no se ni manejar un carrito de **súper**)
- m) “He salido a las 8.15am, he dejado al niño en la **garde**, he visitado al doctor. Son las 9 y preparada para una visita a un **cole**. Andando: 50 min En **bici**: 14min **Bus** + esperas: sin respuesta. ¡Cómo no voy a adorar esto de moverme en bici!”

a) Di en cada caso qué elementos se han suprimido para formar el acortamiento.

- b) ¿Hay algún ejemplo de acortamiento que presente alteración de la vocal final? ¿Por qué crees que se hace esta modificación?
- c) ¿Por qué podemos encontrar profa como acortamiento de profesora, en lugar de profe? ¿Qué ha ocurrido en este caso en particular?
- d) ¿Por qué *súper* lleva tilde si el sustantivo *supermercado* no la lleva?
- e) ¿Cuál sería el plural de *súper*?

2. Completa las oraciones utilizando las abreviaciones adecuadas:

- Después de la _____, vamos a la casa de Juan. (universidad)
- Hoy en el _____, la profe explicó un tema interesante. (colegio)
- Después de la fiesta, todos fueron a la _____ para seguir celebrando. (residencia de estudiantes)
- ¿Has visto la nueva _____ de Laura en las redes sociales? (fotografía)
- Necesito hablar con el _____ sobre mi horario de clases. (director)
- Mi hermana va al trabajo en _____ todos los días. (motocicleta)
- ¿Tienes alguna _____ sobre el proyecto que estamos desarrollando? (información)
- Siempre llevo mi _____ encima, es indispensable. (teléfono móvil)

a) Escribe el plural de las anteriores abreviaciones:

3. Busca en las redes sociales cinco abreviaciones y anótalas junto a la palabra que representan. Intenta que no se repitan con las de los ejercicios anteriores.

4. Con las palabras que hayas seleccionado para el ejercicio anterior, escribe un texto de no más de 300 palabras de temática libre que las incluya. Ten en cuenta las situaciones en las que el uso de acortamientos podría generar confusión o resultar inapropiado. Evita el uso excesivo de acortamientos en casos donde la claridad del mensaje pueda verse comprometida. Recuerda atender a las propiedades textuales para su elaboración (adecuación, coherencia, cohesión, aspectos gramaticales...).

ACTIVIDADES PARA PRACTICAR LAS ABREVIATURAS

1. Averigua a qué corresponden las siguientes abreviaturas:

- a) AA.VV.
- b) RR. HH.
- c) JJ. OO.
- d) CC. AA.
- e) RR. PP
- f) FF. AA.
- g) EE. UU.

- a) ¿Qué procedimiento se ha utilizado para formar las anteriores abreviaturas?
- b) ¿Por qué se repite la primera letra de cada segmento?

2. Con la ayuda de un diccionario, escribe la abreviatura de las palabras destacadas de las siguientes oraciones:

- a) Tu problema con las nóminas lo tienes que resolver en la **administración**.
- b) Es un **artículo** bajo registro.
- c) El **ayuntamiento** anunció nuevas medidas para mejorar la infraestructura del distrito
- d) La conferencia sobre innovación tecnológica está programada para iniciar **aproximadamente** en una hora
- e) En el bullicioso **distrito** comercial, los pequeños negocios locales contribuyen a la vibrante diversidad.
- f) El conductor giró a la **derecha** en el cruce.
- g) El **director** de la compañía anunció emocionantes planes de expansión durante la reunión anual.
- h) Al estudiar **francés** como idioma extranjero, María descubrió una nueva pasión por la cultura y la literatura francófona.
- i) La **Muy Ilustre** Academia de Ciencias y Letras celebró su aniversario con una ceremonia en la que se destacaron los logros de sus distinguidos miembros.
- j) La **secretaría** del club deportivo anunció la próxima competición y proporcionó información detallada a los participantes.
- k) Después de revisar detenidamente el informe, el director dio su **visto bueno**.
- l) El artículo científico fue **traducido** del inglés al español.

- m) En el último **párrafo** del relato, el autor dejó entrever un giro inesperado en la trama.
- n) Las **pesetas**, las antiguas monedas de España, fueron utilizadas durante décadas como símbolo de la economía del país.
- o) Después de expresar sus saludos cordiales, añadió una **posdata** a mano para incluir algunos detalles adicionales.

a) ¿En cuáles de las anteriores abreviaturas se conserva la tilde? ¿Por qué razón?

3. Escribe las abreviaturas de las siguientes palabras. A continuación, indica qué procedimiento de formación han seguido.

- a) primero
- b) tercer
- c) ante meridiem
- d) antes de Cristo
- e) barrio
- f) señora
- g) calle
- h) código postal
- i) correo electrónico
- j) denominación de origen
- k) directora
- l) doctora
- m) excelencia
- n) número

- a) Las palabras “directora” y “excelencia” presentan una característica gráfica. ¿Qué nombre recibe? ¿Por qué la incluyen en su forma gráfica?
- b) La palabra número presenta otra característica gráfica. ¿Qué nombre recibe?

4. Imagina que los siguientes ejemplos son abreviaturas del español. Invéntate un significado para cada una.

- a) Sol.
- b) dobl.
- c) Ctl.
- d) c. b.
- e) d/

4. Con la ayuda de un diccionario, elige entre cinco y diez abreviaturas que no hayan aparecido en los ejercicios anteriores y escribe un texto informal en el que aparezcan. La temática es libre. La redacción no debe tener más de 300 palabras. Recuerda atender a

las propiedades textuales para su elaboración (adecuación, coherencia, cohesión, aspectos gramaticales, etc.)

ACTIVIDADES PARA PRACTICAR LOS SÍMBOLOS

Resuelve las siguientes actividades en este mismo documento. Escribe las respuestas en azul.

1. Averigua el significado de los símbolos de las siguientes oraciones y anótalo entre paréntesis. A continuación, responde las preguntas.

- a) Ayer caminé 5 **km** para llegar al trabajo.
- b) Cociné la pasta durante 10 **min** antes de servirla.
- c) La temperatura exterior alcanzó los 25 **°C** durante la tarde.
- d) El porcentaje de aprobados en el examen fue del 85**%**.
- e) Las coordenadas del lugar son 40° N, 74° O.
- f) Conduje a una velocidad constante de 60 **km/h** en la autopista.
- g) Compré un café por \$3 en la cafetería.
- h) El precio del boleto de avión es de 200 **€** para un vuelo de ida y vuelta.

- a) Busca los anteriores símbolos en el DLE. Escribe su etimología. ¿Cómo los recoge este diccionario?
- b) ¿Según el DLE, se puede utilizar *grado centígrado* en un texto científico? ¿Qué forma se prefiere según este diccionario?
- c) ¿Según el DLE se puede utilizar el símbolo *min* (por minuto) con el significado de “Cada una de las 60 partes iguales en que se divide un grado de circunferencia”? ¿Cómo lo sabes?
- d) ¿Cuántas acepciones del sustantivo *grado* recoge el DLE que puedan representarse con un símbolo?
- e) ¿Por qué razón crees que el símbolo de *dólar* aparece escrito antes del numeral y el símbolo de *euro* detrás?

2. Escribe el símbolo universal correspondiente para cada uno de estos ejemplos e inventa una oración que la incluya.

- a) Pi
- b) Alfa
- c) Delta
- d) Gamma
- e) Velocidad
- f) Fuerza
- g) Metro
- h) Centímetro
- i) Energía
- j) Agua
- k) Dióxido de carbono

- l) Hidrógeno
- m) Calcio
- n) Hierro
- o) Nitrógeno

- a) Clasifica los anteriores símbolos según si son unidades de medida, elementos químicos o conceptos matemáticos.
- b) Explica cómo se han formado teniendo en cuenta los procesos de formación de símbolos.

3. Sustituye las palabras destacadas por sus símbolos correspondientes:

- a. ¿Tienes clara la diferencia entre un **metro cuadrado** y un **metro cúbico**?
- b. **Helio**, **neón** y **argón** son tres gases nobles.
- c. Debéis caminar hacia el **noroeste**.
- d. El concierto duró exactamente **2 horas**, **15 minutos** y **10 segundos**.
- e. El azúcar tiene muchas **calorías**.
- f. Ese motor tiene una potencia de **300 caballos**.

4. Relaciona los siguientes símbolos con los nombres que se encuentran en el interior de la tabla. A continuación, di de qué clase son (si expresan magnitudes, elementos químicos, operaciones y conceptos matemáticos...).

- | |
|-------------------|
| 1. Ω |
| 2. Hz |
| 3. J |
| 4. H |
| 5. Wb |
| 6. £ |
| 7. ¥ |
| 8. $\sqrt{\quad}$ |
| 9. \sum |
| 10. ∞ |
| 11. \approx |
| 12. \int |
| 13. S |
| 14. W |
| 15. Ar |
| 16. As |
| 17. B |
| 18. F |
| 19. i |
| 20. Fe |
| 21. Pb |
| 22. Hg |

23. Au

weber, raíz, libra, ohm, Henry, yen, arsénico, sur, argón, infinito, oeste, flúor, mercurio, plomo, boro, integral, oro, sumatorio, yodo, casi igual a, hierro, hertzio, julio

5. Investiga y selecciona entre cinco y diez símbolos con significados diversos (pueden ser numéricos, químicos, culturales, etc.). Elige un tema de interés personal o actual que te inspire y escribe un texto de no más de 300 palabras que los incluya. Ten en cuenta las situaciones en las que el uso de símbolos podría generar confusión o resultar inapropiado. Evita el uso excesivo de símbolos en casos donde la claridad del mensaje pueda verse comprometida. Recuerda atender a las propiedades textuales para su elaboración (adecuación, coherencia, cohesión, aspectos gramaticales...).

V. Rúbricas

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO (GRUPO DE EXPERTOS)

Nombre de los integrantes del grupo:

Categorías de evaluación	1. Excelente	2. Muy bueno	3. Aceptable	4. Necesita mejorar	5. Desempeño pobre
Comprensión del material	Demuestra una comprensión profunda y completa de la información sobre el tema. Puede explicar con claridad y responder a preguntas detalladas.	Comprende la mayoría de la información, pero podría profundizar en algunos aspectos. Responde adecuadamente a la mayoría de las preguntas.	Tiene una comprensión básica del tema, pero algunas áreas podrían ser más claras. Puede responder preguntas simples.	La comprensión es limitada, y se evidencia la falta de atención a detalles importantes. Responde solo a preguntas muy básicas.	Muestra una falta significativa de comprensión del material sobre el tema. No puede responder preguntas fundamentales.
Actividades y utilización de recursos en línea	Completa todas las actividades de manera excepcional, utilizando recursos en línea de manera efectiva para enriquecer la comprensión del tema.	Realiza la mayoría de las actividades de manera adecuada, utilizando recursos en línea de manera efectiva, aunque podría mejorar en algunos aspectos.	Completa la mayoría de las actividades, pero con algunas deficiencias. Utiliza los recursos en línea de manera muy básica.	La realización de las actividades es limitada y muestra dificultad en el uso de los recursos en línea.	No completa adecuadamente las actividades ni utiliza eficientemente los recursos en línea.
Preparación de las exposiciones	Prepara una explicación clara y detallada, demostrando un dominio completo del tema. Se anticipa a posibles preguntas.	Prepara una explicación sólida, aunque podría mejorar en algunos aspectos. Puede responder preguntas adicionales con confianza.	Prepara una explicación básica, pero podría haberse esforzado más en la claridad y profundidad. Responde preguntas básicas.	La preparación para la explicación es limitada y muestra falta de atención a detalles importantes. Tiene dificultad para responder preguntas adicionales.	La preparación para la explicación es insuficiente y no puede responder adecuadamente a las preguntas.
Autonomía y responsabilidad individual	El grupo demuestra una excepcional gestión del tiempo al completar todas las tareas asignadas de manera efectiva y en los plazos establecidos. Los integrantes cumplen con todas las responsabilidades de manera proactiva y eficiente.	El grupo demuestra habilidades efectivas de gestión del tiempo, completando la mayoría de las tareas asignadas dentro de los plazos establecidos. Los integrantes cumplen con las responsabilidades individuales, mostrando un nivel adecuado de autonomía.	El grupo completa las tareas asignadas en su mayoría, aunque con algunas demoras ocasionales. Los integrantes cumplen con las responsabilidades individuales en general, aunque podrían mejorar en términos de autonomía y gestión del tiempo.	La gestión del tiempo del grupo es limitada y se observan demoras significativas en la finalización de las tareas. Los integrantes cumplen parcialmente con las responsabilidades individuales, mostrando una falta de autonomía.	El grupo muestra una gestión del tiempo deficiente, afectando negativamente la finalización de las tareas asignadas. Los integrantes no cumplen satisfactoriamente con las responsabilidades individuales, evidenciando una falta de autonomía.

Motivación	El grupo demuestra un nivel excepcional de motivación, inspirando y alentando activamente al grupo de expertos.	El grupo muestra un alto nivel de motivación, participando activamente en las discusiones del grupo de expertos y alentando la participación de los demás.	El grupo se mantiene motivado en su mayoría, aunque puede haber momentos en los que la motivación disminuya.	La motivación del grupo es limitada y puede afectar en su dinámica.	La falta de motivación del grupo impacta negativamente en su dinámica.
Empatía	El grupo comprende y comparte los sentimientos de sus integrantes de manera excepcional. Muestra una gran consideración por sus perspectivas y experiencias, contribuyendo positivamente al ambiente colaborativo.	El grupo muestra un alto nivel de empatía, siendo receptivo a los sentimientos y puntos de vista de sus integrantes. Se esfuerza por comprender las experiencias de sus compañeros, fortaleciendo las relaciones interpersonales en el grupo.	El grupo exhibe empatía en su mayoría, aunque podría mejorar en algunas áreas. Muestra consideración por sus integrantes y se esfuerza por comprender sus perspectivas, contribuyendo a un ambiente colaborativo.	La empatía del grupo es limitada, y hay evidencia de falta de consideración hacia los sentimientos y experiencias de sus integrantes. Se requiere un esfuerzo significativo para mejorar la capacidad de comprender y compartir las emociones de los demás.	El grupo muestra una falta significativa de empatía, careciendo de sensibilidad hacia los sentimientos y perspectivas de sus integrantes. Esta falta de empatía impacta negativamente en las relaciones interpersonales y contribuye a un ambiente de trabajo poco cooperativo.
Participación	Contribuye activamente promoviendo la participación equitativa y generando ideas valiosas. Fomenta un ambiente de trabajo positivo.	Colabora de manera efectiva, aportando ideas y participando en discusiones. Muestra respeto hacia las opiniones de los demás.	Participa en el grupo, aunque ocasionalmente puede ser pasivo. Respeta las opiniones de los demás, pero podría mejorar su aporte.	La contribución al grupo es limitada y muestra poco interés en las discusiones. No siempre respeta las opiniones de los demás.	No contribuye significativamente al grupo de expertos y muestra una falta de interés o participación.
Respeto	El grupo siempre demuestra un respeto constante y genuino hacia sus compañeros al escuchar de forma activa sus opiniones sin interrumpir.	El grupo demuestra un respeto consistente hacia los demás en la mayoría de las situaciones al participar activamente en la escucha y considerar las opiniones de los demás.	El grupo muestra respeto en algunas situaciones, pero no de manera consistente, ya que a veces interrumpe o no presta total atención a las opiniones de los demás.	El grupo muestra una falta consistente de respeto hacia los compañeros, frecuentemente interrumpiendo o ignorando sus opiniones.	El grupo muestra un completo desprecio o falta de respeto hacia los compañeros al ignorar constantemente sus opiniones y contribuciones.
Comunicación Efectiva	El grupo siempre expresa ideas y pensamientos de manera clara y concisa. Utiliza un lenguaje adecuado y adaptado al público.	El grupo suele expresar ideas y pensamientos de manera clara. En la mayoría de las ocasiones utiliza un lenguaje mayormente apropiado, aunque podría mejorar.	El grupo, en ocasiones, expresa ideas y pensamientos de manera confusa o poco clara, llegando incluso a utilizar un lenguaje inapropiado.	El grupo expresa ideas y pensamientos de manera muy confusa. En la mayoría de ocasiones, utiliza un lenguaje sumamente inadecuado.	El grupo expresa ideas y pensamientos de manera muy confusa. En la mayoría de ocasiones, utiliza un lenguaje sumamente inadecuado.
Resolución de conflictos	El grupo aborda los conflictos de manera excelente, identificando y resolviendo problemas de manera rápida y eficaz.	El grupo aborda los conflictos de manera efectiva, mostrando habilidades para la resolución de problemas.	El grupo aborda los conflictos de manera aceptable, aunque con margen de mejora.	El grupo encara los conflictos de manera limitada y muestra resistencia a abordar los problemas.	El grupo evita la resolución de conflictos, afectando significativamente el progreso del grupo.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO (GRUPO BASE)

Nombre de los integrantes del grupo:

Categorías de evaluación	1. Excelente	2. Muy bueno	3. Aceptable	4. Necesita mejorar	5. Desempeño pobre
Pronunciación	Todos los miembros del grupo pronuncian las palabras correctamente y vocalizan bien. Todos los miembros del grupo hablan con un volumen claro y audible en todo momento. La entonación es buena.	La gran mayoría de los miembros del grupo pronuncia correctamente y vocaliza bien. El volumen general es adecuado. La mayoría habla con claridad y es fácilmente audible, pero puede haber algún miembro que necesite ajustar su volumen.	La mayoría de los miembros del grupo pronuncia correctamente, pero su vocalización no es correcta. El volumen general es variable y en algunos momentos es difícil de escuchar	La mayoría comete errores de pronunciación, aunque su vocalización es correcta. El volumen es bajo, lo que dificulta la comprensión por parte de la audiencia.	La mayoría comete errores tanto de pronunciación como de vocalización. El volumen es muy bajo, resultando en una experiencia difícil para la mayoría de la audiencia.
Volumen	Todos los miembros del grupo mantienen una postura erguida y confidente, proyectando una presencia segura en todo momento.	Los miembros del grupo mantienen una postura erguida y segura, aunque puede haber algún distractor ocasional.	Los miembros del grupo mantienen una postura variable, con algunos momentos de relajación excesiva.	Los miembros del grupo mantienen una postura insegura o demasiado relajada.	Los miembros del grupo mantienen una postura insegura o relajada, mostrando una falta de compromiso con la presentación.
Postura	Los miembros del grupo exponen un contenido relevante, bien investigado y estructurado.	Los miembros del grupo exponen un contenido relevante, bien estructurado, pero con posibles mejoras.	Los miembros del grupo exponen un contenido relevante, pero con estructura variable y áreas que necesitan más desarrollo.	Los miembros del grupo exponen un contenido inconsistente, con estructura deficiente y falta de desarrollo en varios puntos.	Los miembros del grupo exponen un contenido confuso, desorganizado y poco claro en su estructura.
Contenido	Se proporciona una documentación exhaustiva y relevante que respalda de manera sólida cada punto.	Se proporciona documentación relevante en su mayoría, aunque puede haber algunas lagunas.	La documentación es proporcionada, pero con áreas que necesitan más desarrollo o detalles.	La documentación es limitada, con falta de respaldo en varios puntos clave.	Ausencia o mínima documentación, lo que afecta significativamente la credibilidad del contenido.
Documentación	Todos los miembros demuestran una excepcional gestión del tiempo al completar todas las exposiciones de manera efectiva y en los plazos establecidos.	La mayoría de los miembros demuestra habilidades de gestión del tiempo, completando la mayoría de las exposiciones dentro de los plazos establecidos.	El grupo completa las tareas asignadas en su mayoría, aunque con algunas demoras ocasionales.	La gestión del tiempo del grupo es limitada y se observan demoras significativas en la finalización de las exposiciones.	El grupo muestra una gestión del tiempo deficiente, afectando negativamente la finalización de las exposiciones.
Autonomía y responsabilidad individual	El grupo demuestra un nivel excepcional de motivación, inspirando y alentando la participación de los demás.	El grupo muestra un alto nivel de motivación, participando activamente en las	El grupo se mantiene motivado en su mayoría, aunque puede haber	La motivación del grupo es limitada y puede afectar en su dinámica.	La falta de motivación del grupo impacta negativamente en su dinámica.
Motivación					

Empatía	El grupo comprende y comparte los sentimientos de sus integrantes de manera excepcional. Muestra una gran consideración por sus perspectivas y experiencias, contribuyendo positivamente al ambiente colaborativo.	discusiones y alentando la participación de los demás. El grupo muestra un alto nivel de empatía, siendo receptivo a los sentimientos y puntos de vista de sus integrantes. Se esfuerza por comprender las experiencias de sus compañeros, fortaleciendo las relaciones interpersonales en el grupo.	momentos en los que la motivación disminuya. El grupo exhibe empatía en su mayoría, aunque podría mejorar en algunas áreas. Muestra consideración por sus integrantes y se esfuerza por comprender sus perspectivas, contribuyendo a un ambiente colaborativo.	La empatía del grupo es limitada, y hay evidencia de falta de consideración hacia los sentimientos y experiencias de sus integrantes. Se requiere un esfuerzo significativo para mejorar la capacidad de comprender y compartir las emociones de los demás.	El grupo muestra una falta significativa de empatía, careciendo de sensibilidad hacia los sentimientos y perspectivas de sus integrantes. Esta falta de empatía impacta negativamente en las relaciones interpersonales y contribuye a un ambiente de trabajo poco cooperativo.
Participación	El grupo contribuye activamente, promoviendo la participación equitativa y generando ideas valiosas. Fomenta un ambiente de trabajo positivo.	El grupo colabora de manera efectiva, aportando ideas y participando en discusiones. Muestra respeto hacia las opiniones de los demás.	Todos los miembros participan en el grupo, aunque ocasionalmente pueden ser pasivos. Respetan las opiniones de los demás, pero podrían mejorar su aporte.	La contribución al grupo es limitada y los miembros muestran poco interés en las discusiones. No siempre se respetan las opiniones de los demás.	El grupo no contribuye significativamente y muestra una falta de interés o participación.
Respeto	El grupo siempre demuestra un respeto constante y genuino hacia sus compañeros al escuchar las exposiciones sin interrumpir.	El grupo demuestra un respeto consistente hacia los demás en la mayoría de las exposiciones.	El grupo muestra respeto en algunas exposiciones, pero no de manera consistente, ya que a veces interrumpe o no presta total atención.	El grupo muestra una falta consistente de respeto hacia los compañeros, frecuentemente interrumpiendo o ignorando sus exposiciones.	El grupo muestra un completo desprecio o falta de respeto hacia los compañeros al ignorar constantemente sus exposiciones.
Comunicación Efectiva	El grupo siempre expresa ideas y pensamientos de manera clara y concisa. Utiliza un lenguaje adecuado y adaptado al público.	El grupo suele expresar ideas y pensamientos de manera clara. En la mayoría de las ocasiones utiliza un lenguaje mayormente apropiado, aunque podría mejorar.	El grupo, en ocasiones, expresa ideas y pensamientos de manera aceptable, aunque con cierta falta de claridad.	El grupo expresa ideas y pensamientos de manera confusa o poco clara, llegando incluso a utilizar un lenguaje inapropiado.	El grupo expresa ideas y pensamientos de manera muy confusa. En la mayoría de las ocasiones, utiliza un lenguaje sumamente inadecuado.
Resolución de conflictos	El grupo aborda los conflictos de manera excelente, identificando y resolviendo problemas de manera rápida y eficaz.	El grupo aborda los conflictos de manera efectiva, mostrando habilidades para la resolución de problemas.	El grupo aborda los conflictos de manera aceptable, aunque con margen de mejora.	El grupo encara los conflictos de manera limitada y muestra resistencia a abordar los problemas.	El grupo evita la resolución de conflictos, afectando significativamente el progreso del grupo.

