

UNIVERSIDAD DE ALMERIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE MÁSTER



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

Curso académico: 2018/2019

**APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL MÓDULO DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN
LABORAL: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LAS UNIDADES DE ORIENTACIÓN
LABORAL, EQUIPOS DE TRABAJO Y CONFLICTOS Y NEGOCIACIÓN**

Directora: Consolación Gil Montoya

Especialidad: Economía
Gemma Giménez Borbalán

RESUMEN

Este documento presenta una propuesta didáctica utilizando metodologías activas de trabajo cooperativo para tres unidades del módulo de Formación y Orientación Laboral en Formación Profesional, concretamente las de orientación laboral, equipos de trabajo y conflictos y negociación.

La propuesta de dos de las unidades didácticas ha sido aplicada en el IES El Argar (Almería) y se ha realizado una investigación a través de encuestas sobre la percepción del trabajo cooperativo por parte del alumnado antes y después de la intervención. Los resultados ofrecen la posibilidad de analizar las preferencias, motivación, debilidades y fortalezas percibidas por los/las alumnos/as sobre el trabajo cooperativo.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, trabajo en equipo, Formación y Orientación Laboral, Formación Profesional, conflictos y negociación.

ABSTRACT

This document presents a teaching proposal which applies active methodologies based on cooperative work in Professional Training. In detail, this proposal is aimed at three Formation and Labour Orientation working units: Labour Orientation, Working Teams and Conflicts and Negotiation.

Two of the proposed working units were implemented at IES El Argar (Almería). Both before and after the implementation, a survey was conducted in order to analyse students' perception about cooperative work. The results offer the possibility of analysing students' preferences, motivation and perceived cooperative work strengths and weaknesses.

Key words: Cooperative learning, Team work, Formation and labour orientation, Professional training, Conflicts and negotiation.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 3 |
| 2. CONTEXTUALIZACIÓN..... | 5 |
| 3. ANÁLISIS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA (ENCUESTA AL ALUMNADO)..... | 9 |
| 4. PROPUESTAS METODOLÓGICAS BASADAS EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO..... | 13 |
| 4.1. ORIENTACIÓN LABORAL..... | 14 |
| 4.1.1. ELABORACIÓN DE UN CURRÍCULUM VITAE..... | 15 |
| 4.1.2. ELABORACIÓN DE UNA CARTA DE PRESENTACIÓN..... | 16 |
| 4.1.3. LA ENTREVISTA GRUPAL..... | 17 |
| 4.2. EQUIPOS DE TRABAJO..... | 19 |
| 4.2.1. ACTIVIDAD DE LA NASA..... | 21 |
| 4.2.2. TÉCNICA DEL PUZLE..... | 21 |
| 4.2.3. EXPOSICIÓN..... | 22 |
| 4.3. CONFLICTOS Y NEGOCIACIÓN..... | 23 |
| 4.3.1. CLASE INVERTIDA Y JUEGO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS..... | 24 |
| 5. CONCLUSIONES..... | 27 |
| 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 30 |
| 7. ANEXOS..... | 32 |
| 7.1. ANEXO 1: CUESTIONARIO INICIAL..... | 32 |
| 7.2. ANEXO 2: CUESTIONARIO FINAL..... | 35 |
| 7.3. ANEXO 3: EVALUACIÓN DE LA UNIDAD “ORIENTACIÓN LABORAL”..... | 37 |
| 7.4. ANEXO 4: PLANTILLA EJERCICIO NASA..... | 45 |
| 7.5. ANEXO 5: EVALUACIÓN DE LA UNIDAD “EQUIPOS DE TRABAJO”..... | 47 |
| 7.6. ANEXO 6: EVALUACIÓN DE LA UNIDAD “RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS”..... | 52 |

1. INTRODUCCIÓN.

El aprendizaje cooperativo (AC) cuenta con unas bases teóricas que se remontan a décadas y sigue siendo un campo de estudio activo en el ámbito de la educación del que podemos encontrar numerosos análisis, propuestas y aplicaciones para las distintas áreas de conocimiento presentes en el sistema educativo. Es por ello que Ferreiro y Calderón (2006) lo entienden como una metodología innovadora en el planteamiento y organización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este tipo de aprendizaje se alcanza organizando el aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de quipos de trabajo. El AC se da, según Johnson, Johnson y Holubec (1999), cuando existe una meta para todo el equipo, así como metas individuales que favorecen la consecución del objetivo grupal. En el AC es necesario el esfuerzo personal y el esfuerzo realizado por el resto de miembros del equipo.

Para alcanzar esta sinergia de trabajo grupal, los mismos autores proponen los ingredientes básicos e ineludibles para que el AC funcione de forma eficiente, estos son: la necesidad de interdependencia positiva, la interacción cara a cara, la responsabilidad individual y grupal, el uso de destrezas interpersonales y grupales y la valoración continua del funcionamiento del grupo.

La figura del docente se forma a través de la asunción de un rol mediador en el trabajo en el aula, según el principio rector de Ferreiro y Calderón (2006), el docente aprende mientras enseña y el alumnado enseña mientras aprende.

El aula abandona la unidireccionalidad en la transmisión del conocimiento para ser un espacio donde el aprendizaje fluye de una forma más compleja y orgánica. Los beneficios del aprendizaje cooperativo son numerosos, uno de los estudios más completos al respecto es el meta-análisis de León de Barco, Gozalo, Felipe, Gómez y Latas (2005). En esta publicación se concluye que el trabajo cooperativo mejora el rendimiento en las tareas y la eficacia en el desarrollo de las mismas. A su vez, fomenta la empatía a través de las relaciones sociales, mejora el entendimiento y unión entre personas. En los entornos educativos, gracias a este factor, se favorece una mejora en la autoestima y la integración del alumnado.

Siguiendo a los autores, otro de los aspectos positivos del aprendizaje cooperativo es el desarrollo o despertar individual de la motivación por el aprendizaje. Este aspecto es crucial ya que en nuestra época y con el sistema educativo actual, una de las principales problemáticas detectadas en las aulas según Bonetto y Calderón (2014), es la ausencia de motivación por el aprendizaje.

La normativa educativa vigente recoge la necesidad de trabajar de forma cooperativa para la consecución de objetivos en la etapa de Formación Profesional (FP). En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, contempla entre los objetivos de FP el aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo, la prevención y resolución de conflictos de forma pacífica. También se recoge la necesidad de desarrollar una identidad profesional que motive al alumnado como germen de futuros aprendizajes que les permitan adaptarse a la evolución de procesos productivos y cambio social.

El Real Decreto 1147 de 2011, contiene entre los principios y objetivos generales de FP (art.3), los siguientes relacionados con las metodologías de AC: consolidar hábitos de trabajo en equipo; establecer relaciones interpersonales y sociales basadas en la resolución de conflictos, respeto y rechazo a la violencia, prejuicios y comportamiento sexista; comunicación efectiva a nivel profesional y personal.

Encontramos numerosos trabajos que recogen propuestas didácticas y experiencias en el aula que utilizan metodologías de aprendizaje cooperativo para el módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL).

Es interesante el estudio de Soto Cid, Silva Gómez, Lago Cancelo, Gómez Cantorna, Vidal Tubío y Fernández Vázquez (2015) donde se concluye que a pesar de que tanto profesorado como alumnado conocen las metodologías de trabajo cooperativo, existe la consideración por parte de los docentes de que no pueden mantenerse durante todo el curso académico por la falta de tiempo y sostienen además que el alumnado no está preparado para trabajar con este tipo de metodologías.

Existen diversos trabajos de fin de máster de distintas Comunidades Autónomas que hacen referencia al uso metodologías activas de trabajo en equipo aplicadas al módulo de FOL. En la Universidad de Oviedo, Lou Ramas (2014) desarrolla una programación

didáctica en la que la clase invertida y el e-portafolio se sugieren como el contexto metodológico donde situar un aprendizaje activo y cooperativo. Otros autores como González Varas (2015), propone entre otras, la técnica del puzzle y los grupos de investigación aplicadas en FOL.

El presente texto, aporta una experiencia de aprendizaje cooperativo en FOL para las unidades de Orientación Laboral y Equipos de Trabajo en el IES El Argar (Almería). Además, contiene una propuesta para la unidad de Gestión de Conflictos.

Para aportar utilidad al campo de estudio, a través de la investigación exploratoria se analiza la percepción del alumnado acerca del trabajo cooperativo. Así como las conclusiones sobre la aplicación de dichas metodologías en cuatro grupos de alumnos de Formación Profesional de Grado Medio y Superior de Gestión Administrativa A (GEA A), Gestión Administrativa B (GEA B), Sistemas de Telecomunicaciones e Informáticos (STI) e Instalaciones de Telecomunicaciones (ITE). Para el grupo de GEA A se utiliza además la encuesta inicial y final.

2. CONTEXTUALIZACIÓN.

En el IES El Argar, conviven la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato de Ciencias, de Humanidades y Ciencias Sociales, así como los Ciclos Formativos de Grado Superior, Medio y Formación Profesional Básica.

Tabla 1. Estructura organizativa del IES El Argar

| FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA | FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO MEDIO | FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO SUPERIOR |
|------------------------------|---|---|
| Electrónica. | Gestión Administrativa. | Administración y Finanzas |
| | Instalaciones de Telecomunicaciones. | Sistemas de Telecomunicación e Informáticos. |
| | Instalaciones de Producción de Calor. | Mantenimiento de Equipos Electrónicos. |
| | Instalaciones de Frío y Climatización. | Mantenimiento de Instalaciones Térmicas y Fluidos. |

Fuente: Elaboración propia

*En negrita los Ciclos en los que se ha aplicado el trabajo cooperativo.

En lo que concierne a la realidad socio-económica y cultural del alumnado del centro, se trata de un entorno heterogéneo con estudiantes de diferentes procedencias, intereses y expectativas. De forma generalista, puede afirmarse que el alumnado de los Ciclos Formativos de Grado Medio se centra en la adquisición de una titulación que le permita incorporarse al mundo laboral, lo que justificaría un mayor absentismo, mientras que el alumnado matriculado en los Ciclos Formativos de grado Superior, tienen una mayor preocupación por su formación académica.

En cuanto a la procedencia del alumnado, generalmente proceden de un entorno que se caracteriza por ser clase trabajadora de nivel económico y cultural medio-bajo (Fuentecica, Quemadero, Los Ángeles). Estos barrios, con situaciones desfavorecidas desde el punto de vista social, hace que uno de los principales objetivos del equipo educativo sea detectar casos de marginalidad social.

La Comisión de Convivencia, Jefatura de Estudios y el profesorado en general, determinan que no se puede hablar de conflictividad en sí (salvo en casos esporádicos),

si no de problemas de comportamiento derivados de la propia realidad social del alumnado.

La aplicación de metodologías de trabajo cooperativo en el aula se ha llevado a cabo con cuatro grupos de Ciclos de Formación Profesional de Grado Medio y Grado Superior.

Grado Medio en Gestión Administrativa A (GEA A): es el grupo más numeroso, asisten con regularidad entre 15-20 alumnos. Es un grupo heterogéneo y dinámico. El clima del aula desde el inicio de la intervención ha sido agradable y se ha mantenido un ritmo de trabajo estable durante todo el periodo de prácticas. Las metodologías de trabajo en equipo se han mantenido durante toda la fase de investigación. En este grupo se ha aplicado una encuesta para valorar la percepción del alumnado sobre el trabajo en equipo antes y después de la intervención con metodologías de AC.

Grado Medio en Gestión Administrativa B (GEA B): es un grupo reducido, entre 6-10 alumnos asisten regularmente. El clima de trabajo es un poco más pasivo, pero ha sido posible generar un ambiente de participación. Las metodologías se han aplicado con la formación de un solo grupo de 4 personas debido al absentismo.

Grado Medio en Instalación de Telecomunicaciones (ITE): grupo no muy numeroso, entre 10-15 alumnos van a clase diariamente. Todas las clases se imparten en el aula de informática, el clima de trabajo al principio ha sido muy pasivo. A través de metodologías activas de trabajo en equipo se ha conseguido la participación de gran parte del alumnado.

Muy lentamente, casi al final de la intervención, se ha conseguido que trabajen de forma menos individualista y más activa.

Grado Superior en Sistemas de Telecomunicación e Informáticos (STI): es el grupo con menos alumnos, asisten entre 3-6 regularmente. El clima de trabajo es pasivo. Las metodologías activas de trabajo en equipo se han aplicado en un grupo de 4 personas.

En cada grupo, la transición hacia el trabajo en equipo ha sido distinta y ha necesitado de una intervención a diferente ritmo. En algunos grupos, se ha podido aplicar desde el principio el trabajo en equipo (GEA A e ITE) y en otras se ha tenido que utilizar la clase magistral/participativa porque al principio mostraban reticencia a trabajar en equipo (GEA B y STI). Curiosamente, los grupos más reducidos son los que mostraron en un inicio mayores problemas para entrar en las dinámicas y posteriormente han sido los más implicados. A través de la exposición de contenidos por mi parte y abordando la metodología de clases magistrales/participativas, paulatinamente, se les ha ido cediendo protagonismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La metodología del docente de FOL previa a la intervención, es la clase magistral. En ella ejemplifica los contenidos teóricos dotándolos de una perspectiva práctica. El profesor, utiliza el libro de texto como recurso principal, la evaluación continua la realiza a través de exámenes y trabajos individuales por cada unidad.

En todas las clases se va siguiendo el libro de texto, se detiene a explicar los conceptos, pone ejemplos y hace preguntas al alumnado para fomentar la participación y la atención en clase. Los estudiantes van siguiendo la explicación y puntualmente realizan preguntas, expresan opiniones o comparten experiencias relacionadas con el temario.

En las partes más prácticas del temario (por ejemplo, la realización de nóminas), explica cómo se realizan y se hacen numerosos supuestos prácticos en clase que resuelve el alumnado con perspectiva de afrontar el examen.

La relación del proceso de enseñanza y aprendizaje es marcadamente unidireccional, característica propia de las clases magistrales. El espacio fomenta esta unidireccionalidad de la relación docente/alumnado, las aulas están configuradas de forma tradicional con mesas y sillas orientadas hacia el docente.

El tutor, durante la fase de observación, ha utilizado el libro de texto siguiente: Bruno J. García González, David Tena Cornelles, M.ª Carmen De Fez Solaz. (2018). Formación y Orientación Laboral. Valencia: TuLibrodeFP.

Además del libro, se han utilizado casos prácticos de nóminas. A pesar de ser el libro un recurso tradicional y comúnmente asociado a una perspectiva meramente teórica, contiene un gran número de supuestos prácticos, así como recursos (audiovisuales, web, método del caso, dinámicas) muy útiles para la transposición al aula. El profesor ha utilizado algunos de estos recursos para apoyar la teoría, por ejemplo, un video para la explicación de los primeros auxilios.

El docente, además de las clases magistrales, manda actividades del libro que debe corregir, así como los exámenes de cada tema que conforman la evaluación continua y constantes exámenes de recuperación para los temas que los estudiantes tienen pendientes.

La principal dificultad detectada es que, aparte de haber un gran absentismo, es muy común que el alumnado entregue de forma tardía las tareas o no las entregue. El tutor hace un trabajo prácticamente diario de revisión individual para ver qué le falta a cada uno e invitar a que lo entreguen con brevedad, además, en muchos casos permite que corrijan las actividades y las vuelvan a entregar.

Es a su vez un reto el trabajo de docente en un ambiente de desmotivación generalizada hacia el aprendizaje, es muy complejo avanzar en esa constante repesca de estudiantes que tienen aspectos suspensos o no presentados de la asignatura.

3. ANÁLISIS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA (ENCUESTA AL ALUMNADO).

En el presente apartado se valora la percepción del alumnado en cuanto al trabajo cooperativo antes y después de aplicar la metodología. Al comienzo de la intervención, se ha pasado un cuestionario (Anexo 1) a los alumnos de GEA A, escogido por ser el grupo más numeroso y facilitar la recopilación de datos representativos teniendo en cuenta la heterogeneidad de un mismo ciclo de Formación Profesional.

Al finalizar la aplicación de las metodologías, se ha realizado un cuestionario a través de la plataforma [Typeform](#), se utiliza este tipo de cuestionario ya que se ha mandado a los

alumnos vía e-mail y es una forma atractiva, accesible, intuitiva y amena de contestar a la encuesta. El acceso a la encuesta a través de cualquier dispositivo móvil/ordenador se hace a través este [hipervínculo](#). En el Anexo 2 se pueden encontrar capturas de pantalla de la citada encuesta.

El cuestionario inicial cuenta con preguntas relativas a los conocimientos previos sobre el trabajo en equipo y la percepción de la metodología, una batería de preguntas cerradas y abiertas concluyen con unos resultados susceptibles de análisis cuantitativo y cualitativo. En el caso del cuestionario final encontramos preguntas con una estructura similar a la inicial (cerradas y abiertas) sobre la percepción del trabajo en equipo una vez experimentada la metodología.

Antes de aplicar las metodologías activas de trabajo en equipo, la preferencia de trabajar individualmente o en equipo es equiparable, siete alumnos prefieren individualmente y ocho en equipo. También se iguala la percepción de dificultad a la hora de aprender y avanzar trabajando individualmente, ocho alumnos consideran que es costoso y siete que no lo es.

La motivación de trabajar individualmente también es similar, a siete alumnos les motiva y a ocho no les motiva. Estos resultados iniciales se corresponden a la percepción del alumnado sobre el trabajo en equipo, lo entienden más como el trabajo en grupo tradicional, no como trabajo cooperativo. A pesar de que casi todos los alumnos detectan en un inicio que existen diferencias entre trabajar en grupo y en equipo (doce de quince consideran que no son términos sinónimos), hasta que se explicó en clase y pudieron experimentarlo no comprendían cuáles eran las diferencias reales entre ambos.

En la pregunta abierta “¿Qué es lo mejor de trabajar individualmente?” del cuestionario inicial, el alumnado ofrece respuestas que muestran las dificultades percibidas relacionadas con la gestión del trabajo grupal. En ningún caso ofrecen aspectos positivos propios del trabajo individual, siempre establecen una comparativa con el trabajo con terceras personas, basadas en experiencias negativas:

“Los demás miembros no discriminan tu trabajo, no tienes que quedar con nadie ni estar preguntándole a nadie.”, “No discrepas con nadie, puedes tomar tus propias decisiones.”, “Nadie depende de ti y tu no dependes de nadie.”, “Que tus ideas las puedes poner sin que nadie te lleve la contraria.”.

A pesar de ello, en la pregunta del cuestionario inicial “¿Qué es lo mejor de trabajar en equipo?”, señalan las virtudes del trabajo cooperativo.

“Entre todos aportamos más ideas.”, “Nos ayudamos y apoyamos entre todos para que el trabajo salga muy bien.”, “El trabajo será más correcto, en caso de errores pueden corregirte.”, “Motiva más, no da tanta pereza.”.

Una vez que se aplica la metodología, en el cuestionario final señalan que lo más complicado para ellos ha sido la organización y coordinación del equipo. En cuanto a lo mejor de trabajar en equipo vuelven a hacer referencia a aspectos relacionados con la ayuda y la motivación, pero esta vez hay afirmaciones relacionadas con la responsabilidad individual y el trabajo cara a cara.

“Todos nos hemos esforzado para que nadie salga perjudicado.”, “El esfuerzo y la responsabilidad de todos los miembros.”, “Poder enseñarnos y corregirnos unos a otros y coger confianza con los compañeros.”.

En el cuestionario final se eleva el número de alumnos que prefieren trabajar en equipo al 80%. Tras la aplicación de metodologías de trabajo en equipo, disminuye el número de alumnos que prefieren trabajar de forma individual. Algo parecido sucede cuando se les pregunta cómo es más fácil aprender y avanzar en las tareas, en el cuestionario final un 80% del alumnado responde que trabajando en equipo.

En el cuestionario inicial, cuando pasamos al grado de motivación en cuanto al trabajo en equipo, las respuestas se disparan a favor del trabajo en equipo. Trece alumnos encuentran más motivación en el trabajo en equipo frente al individual y en cuanto a la percepción de dificultad para trabajar en equipo ocurre lo mismo, trece alumnos consideran que no es costoso aprender y avanzar en el trabajo en equipo. Además, una mayoría del alumnado, catorce personas, consideran que el trabajo en equipo puede

resultar enriquecedor a nivel personal. Una vez aplicadas las metodologías, el 100% del alumnado considera que es más motivador trabajar en equipo para afrontar una asignatura.

Los resultados iniciales muestran una alta motivación y predisposición para trabajar en equipo, no obstante, las preferencias de trabajar de este modo se equipara a la preferencia de trabajar de forma individual. Podemos entrever que el alumnado está acostumbrado a trabajar de forma individual y la dinámica general de la metodología docente es la clase magistral.

En base a estos resultados, se decidió entrar en el trabajo cooperativo paulatinamente con la unidad de orientación laboral, generando los equipos de trabajo y manteniendo una parte importante de trabajo individual. Posteriormente se abordó la unidad de equipos de trabajo, que se introdujo con el ejercicio de la NASA (Anexo 4) y se pasó a una metodología plenamente cooperativa para afrontar los contenidos de la unidad con la técnica del puzle.

La técnica del puzle de Aronson se ha utilizado durante todo el proceso, creando 3 grupos nodriza de 5 alumnos. La utilización de la técnica del puzle ha sido interesante por suponer una mejora en cuanto al conocimiento y percepción del trabajo cooperativo por parte del alumnado. Además, como señala Martínez Ramón y Gómez Barba (2010), favorece el aprendizaje significativo y autodirigido, fomenta la maduración del conocimiento del alumnado y la autonomía del aprendizaje.

En la consideración de si es posible repartir las tareas de forma equitativa en el trabajo en equipo, nueve alumnos consideran que sí se puede y seis consideran que no es posible.

Sin embargo, casi el 100% de los encuestados consideran que es posible que alguien no haga nada cuando se trabaja en equipo, catorce alumnos tienen esta opinión. La mayor parte del alumnado comparte la percepción de que en el trabajo en equipo las tareas no se reparten de forma equitativa y es posible que alguien eluda su parte del trabajo y acabe recayendo en otros miembros del grupo.

En este sentido, se ha considerado importante transmitir los principios básicos del aprendizaje cooperativo, explicando cuáles son, por qué favorecen el trabajo en equipo y cómo se iban a llevar a cabo.

No obstante, al final de la intervención, dos alumnos contestan que algún miembro de su equipo no se ha responsabilizado de su parte del trabajo. Esta respuesta puede deberse al absentismo de algunos alumnos que fueron expulsados de los equipos aplicando el reglamento grupal que cada grupo de alumnos convino para el buen funcionamiento del mismo.

En cuanto a la percepción que tiene el alumnado de su propio proceso de aprendizaje, el 100% considera que ha aprendido más trabajando con metodologías de trabajo en equipo. Esta respuesta queda íntimamente relacionada con las fases del aprendizaje significativo recogidas en la Taxonomía de Bloom en 1956 y revisadas por Anderson y Krathwohl en 2000, en las que el alumnado llega a interiorizar el conocimiento de tal forma que deriva en la adquisición de capacidades de orden superior: análisis, evaluación y creación. Owen Wilson (2016).

4. PROPUESTAS METODOLÓGICAS BASADAS EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

En la aplicación de la metodología de aprendizaje cooperativo, se ha trabajado con grupos de trabajo formal que han funcionado durante un mes. Siguiendo las sugerencias de Johnson, Johnson y Holubec (1999), las actividades se han planificado para la consecución de objetivos comunes que se han especificado e informado, se ha explicado de forma previa la tarea y el concepto de interdependencia positiva a los alumnos, así como se ha supervisado de forma constante a los grupos apoyándolos y guiándolos para fomentar y mejorar la eficiencia del trabajo cooperativo.

4.1. ORIENTACIÓN LABORAL

Para la unidad didáctica de orientación laboral se pretende que los alumnos cuenten con herramientas prácticas para la búsqueda de empleo, que aprendan a utilizarlas y se familiaricen con los aspectos formales en estos procesos (elaboración del Curriculum, la marca personal, competencias personales y profesionales, etc.), así como tener en cuenta cómo se estructura una entrevista de trabajo y cómo afrontarla de forma eficiente.

Uno de los principales inconvenientes previstos para alcanzar estos aprendizajes es el uso de ordenadores e internet ya que es necesario poder elaborar el Curriculum y carta de presentación utilizando recursos informáticos que a veces no funcionan correctamente en el aula. Además, existen bastantes dificultades a la hora de redactar por parte del alumnado, cometen errores gramaticales y en ocasiones no saben cómo expresarse de forma adecuada.

Tabla 2. Unidad de Orientación Laboral

| UNIDAD: ORIENTACIÓN LABORAL | | |
|---|--|---|
| OBJETIVOS | CONTENIDOS | METODOLOGÍA Y RECURSOS |
| 1. Tomar conciencia de que estudiar FP es un paso más en nuestra carrera profesional. | - La carrera profesional. - Autoanálisis personal y profesional. - Itinerarios formativos y profesionalizadores. | - Explicación de conceptos con clases magistrales/participativas. - Búsqueda en la web: portal <i>TodoFP</i> para las salidas profesionales, acreditación de competencias. |
| 2. Analizar las propias competencias personales y profesionales. | - La búsqueda de empleo. - Oportunidades en Europa. | - Europass, búsqueda de empleo en el extranjero, Curriculum y carta de presentación. |
| 3. Conocer los itinerarios formativos del sistema reglado. | - La carta de presentación. | |
| 4. Aplicar las técnicas de búsqueda de empleo. | - El Curriculum vitae. | |

| | | |
|---|------------------------------------|---|
| <p>5. Valorar el estudiar y trabajar en Europa como una oportunidad más.</p> <p>6. Saber redactar una carta de presentación y el Curriculum Vitae.</p> <p>7. Saber responder ante una entrevista tipo.</p> <p>8. Valorar las redes sociales como herramienta de búsqueda de empleo.</p> | <p>- La entrevista de trabajo.</p> | <p>- Crear un perfil LinkedIn para la búsqueda de empleo.</p> <p>-Dinámica grupal: entrevista de trabajo.</p> |
|---|------------------------------------|---|

Fuente: Elaboración propia

4.1.1. ELABORACIÓN DE UN CURRICULUM VITAE.

Esta actividad comienza formando los grupos de aprendizaje cooperativo. Una vez formados, se procede a la clase magistral-participativa. Una explicación previa sobre las partes que componen un Curriculum, cuáles son las competencias profesionales y personales y dónde pueden encontrar orientaciones al respecto sobre su FP concreta.

Se aporta a los alumnos diferentes plantillas que pueden utilizar para finalmente basarnos en la plantilla [Europass](#), se les aporta además recursos web como el portal [Todofp](#) para que puedan encontrar salidas profesionales relacionadas con sus estudios y situar las competencias profesionales que deben alcanzar a través de los módulos y podrán plasmar en sus Curriculum. El objetivo es que consigan un Curriculum presentable y útil para buscar empleo relacionado con sus estudios.

En casa, de forma individual realizan sus Curriculum. En la siguiente sesión el docente recoge todos los Curriculum, los mezcla y los reparte entre los grupos. Durante la primera parte de la sesión el alumnado tiene 20-30 minutos para analizar en grupo los

Curriculum de sus compañeros (estructura, contenido, puntos fuertes y débiles del mismo).

Tras el periodo de debate, el docente escribe en la pizarra las partes fundamentales del Curriculum (información personal, académica, profesional...) y selecciona alumnos al azar para que salgan a la pizarra y escriban los aspectos positivos y negativos que han encontrado en los Curriculum de sus compañeros/as.

Al final de la sesión, en la pizarra quedan plasmados los aciertos y errores más comunes a la hora de elaborar un Curriculum. Se reparte cada documento a su dueño/a y a partir de ese momento pueden trabajar en el aula o en casa (según las características del grupo y el aula) la corrección de su Curriculum.

La actividad se desarrolla en el aula de forma coordinada y supervisada. En los grupos reducidos (STI y GEAB) se utiliza un ordenador fijo y un portátil, en el grupo que trabaja en el aula de informática no es necesario aportar ningún equipo adicional y en GEA A pueden utilizar sus dispositivos móviles personales.

Para darle una perspectiva colaborativa, se plantea el uso de [LinkedIn](#) para que creen una red profesional conectando con los compañeros de clase además de seguir y recomendarse empresa del sector y hashtags relacionados. Se pretende que con el uso de la red social profesional puedan ampliar sus posibilidades laborales.

La actividad se evalúa teniendo en cuenta la actitud y participación, la elaboración del Curriculum Vitae con la plantilla Europass y la elaboración del mismo en la red LinkedIn. (Anexo 3).

4.1.2. ELABORACIÓN DE UNA CARTA DE PRESENTACIÓN.

Esta actividad se organiza de forma parecida a la primera a través de una clase magistral/participativa. Se explica la estructura de una carta de presentación, su contenido y se pasa a la redacción de las cartas de presentación usando la plantilla Europass para una empresa del sector relacionado con sus estudios.

Los alumnos elaboran sus cartas de presentación, las entregan al docente y son repartidas de forma aleatoria a los equipos de trabajo. Como en la actividad anterior, el docente apunta en la pizarra la estructura de la carta de presentación (emisor, destinatario, saludo, cuerpo de la carta...) y además añadimos el apartado “ortografía y sintaxis” para apuntar los errores en este sentido.

Los equipos tienen 20-30 minutos para detectar y debatir los errores/aciertos que detectan en las cartas de presentación de sus compañeros/as. El docente escoge a alumnos/as al azar para que salgan a la pizarra y vayan haciendo anotaciones sobre lo que consideran beneficioso y perjudicial a la hora de elaborar una carta de presentación para una empresa.

Con el apartado “ortografía y sintaxis” se pretende que tomen conciencia del gran número de errores ortográficos que cometen y presten atención para evitarlos. Al ser un aspecto recurrente y generalizado, en las rúbricas de evaluación se añade un apartado para evaluar la escritura en el alumnado.

Tanto en el Curriculum Vitae como en la carta de presentación y la entrevista grupal (última actividad) se les aporta una rúbrica de evaluación previa para que sepan cuáles son los criterios que se tendrán en cuenta a la hora de evaluar. (Anexo 3).

En casa pueden corregir los errores cometidos en su carta de presentación, en la siguiente sesión y para pasar a la última actividad de la unidad didáctica, cada alumno/a traerá impreso su Curriculum y carta de presentación.

4.1.3. LA ENTREVISTA GRUPAL.

En la entrevista grupal, se asignan roles a cada alumno/a (entrevistador, entrevistado y observador). Para que sepan en qué se deben basar, además de aportar unas rúbricas de evaluación para cada rol y unas preguntas orientativas para el entrevistador, se les deja un tiempo para la lectura y la formulación de dudas al profesor/a.

Las preguntas orientativas deben ir relacionadas con la personalidad, la formación, experiencia profesional y sobre el empleo solicitado. Algunos ejemplos pueden ser:

Sobre la personalidad: ¿le gusta trabajar con gente o prefiere trabajar solo?; ¿acaba lo que empieza?; ¿cuál fue la decisión más importante que adoptó en el pasado?; defínase; si todos los trabajos tuviesen la misma remuneración ¿qué es lo que le gustaría realmente hacer?

Sobre la formación académica: ¿por qué estudió su carrera?; ¿qué asignaturas le gustaban más y cuáles menos?; en cuanto a su formación complementaria ¿qué cursos ha realizado?, ¿qué le motivó a realizarlos?

Sobre experiencia laboral: ¿cómo consiguió su anterior trabajo/prácticas?; si no tiene experiencia previa, hábleme de las actividades que realiza fuera del ámbito académico; ¿qué aprendió sobre sus trabajos anteriores?, ¿qué funciones desempeñaba?; descríbame un día normal en su trabajo anterior.

Sobre el empleo solicitado: ¿qué sabe de nuestra empresa?; ¿tiene disponibilidad horaria/geográfica?; ¿qué departamento es el que le interesa?; ¿prefiere un trabajo previsible o cambiante?; ¿cómo se enteró de esta oferta de empleo?; ¿se visualiza trabajando aquí a largo plazo?; ¿por qué piensa que este puesto debería ser suyo?; ¿qué sueldo le gustaría ganar?

Para las entrevistas, se utilizan los Curriculum Vitae y las cartas de presentación previamente realizadas, la actividad tiene lugar en el aula, se emula como si de una situación real se tratase y se les califica según la plantilla rellena por el observador.

El entrevistador tiene 15-20 minutos para leer el Curriculum y la carta de presentación del entrevistado, así como para realizar las anotaciones que considere pertinentes y puedan servirle de ayuda en la realización de la entrevista.

Los roles van rotando y todo el alumnado tiene que hacer la entrevista de trabajo. En esta actividad, el entrevistador tiene el Curriculum y la carta de presentación del entrevistado, el observador tiene las rúbricas de evaluación del entrevistador y del entrevistado y evalúa la emulación (Anexo 3).

Criterios de evaluación/Resultados de aprendizaje para la unidad de orientación laboral:

- Identificar los principales yacimientos de empleo y de inserción laboral para cada grupo (GEA, ITE y STI).
- Determinar aptitudes y actitudes requeridas para la actividad profesional relacionada con el perfil de cada título.
- Identificar itinerarios formativos-profesionales relacionados con los perfiles profesionales.
- Valorar la importancia de la formación permanente como factor clave para la empleabilidad y la adaptación a las exigencias del proceso productivo.
- Realizar la valoración de la personalidad, aspiraciones, actitudes y formación propia para la toma de decisiones.
- Determinar las técnicas utilizadas en el proceso de búsqueda de empleo.
- Proveer las alternativas de autoempleo en los sectores profesionales relacionados con el título.

4.2. EQUIPOS DE TRABAJO.

En la unidad relativa a los equipos de trabajo se pretende que experimenten los beneficios e inconvenientes del trabajo en equipo, sus particularidades y características, así como qué oportunidades y retos ofrece esta forma de trabajo y su relación con el mundo laboral. Uno de los principales inconvenientes previstos es que nos enfrentamos a un alumnado que siempre ha trabajado de forma individual y cambiar esta dinámica puede resultar costoso.

Tabla 3. Unidad de Equipos de Trabajo

| UNIDAD: EQUIPOS DE TRABAJO | | |
|---|--|--|
| OBJETIVOS | CONTENIDOS | METODOLOGÍA Y RECURSOS |
| 1. Diferenciar los grupos de trabajo de los equipos de trabajo. | - El equipo de trabajo. | - Metodologías activas de trabajo en equipo, la técnica del puzle. |
| 2. Valorar las ventajas e inconvenientes de los equipos de trabajo. | - Formación de los equipos. | - Libro de texto, Google Drive. |
| 3. Reconocer las fases de formación de equipos. | - Eficacia y eficiencia en el trabajo en equipo. | - Reglamento de grupo. |
| 4. Determinar los tipos de trabajo en equipo. | - Funcionamiento de los equipos. | - Auto y Coevaluación. |
| 5. Reconocer el funcionamiento eficaz y eficiente de un equipo. | - Los procesos de influencia del grupo. | - Presentación. |
| 6. Identificar las claves de un equipo de trabajo eficaz. | - Liderazgo. | |
| 7. Conocer las claves de un equipo de trabajo eficaz. | - Dinámicas de trabajo en equipo. | |
| 8. Conocer técnicas de trabajo en equipo. | | |

Fuente: Elaboración propia

4.2.1. ACTIVIDAD DE LA NASA.

Para esta actividad se utiliza la plantilla del ejercicio de la NASA (Anexo 4). El docente lee la contextualización del ejercicio, en ella se sitúa a los alumnos como cosmonautas perdidos en la luna con una serie de objetos a su disposición que tienen que ordenar por orden de importancia para la supervivencia.

En primera instancia, los alumnos organizan los objetos de forma individual, sin comentar nada con el equipo. El segundo paso es discutir grupalmente la toma de decisiones individual y realizar una nueva ordenación de los objetos tomando decisiones en consenso (aquí es importante la figura del docente para dinamizar el debate y favorecer la participación de todo el alumnado). Por último, vuelven a ordenar los objetos de forma individual.

El docente aporta la clasificación de los objetos según la NASA y los alumnos calculan las desviaciones existentes entre la clasificación individual-NASA, grupal-NASA, individual tras el debate-NASA.

Una vez calculado, se debate y reflexiona sobre los resultados del trabajo en equipo. Generalmente, las decisiones tomadas por el equipo se acercan con mayor exactitud a la clasificación aportada por la NASA. Los datos de la post clasificación individual ofrecen información sobre el crédito que da la persona a las decisiones tomadas en grupo.

En este momento de debate, además de analizar los resultados, el docente hace una aproximación a conceptos relacionados con los equipos de trabajo (ventajas, inconvenientes, roles).

4.2.2. TÉCNICA DEL PUZLE.

Después de esta actividad, es conveniente que cada equipo realice su reglamento para el buen funcionamiento del trabajo cooperativo. El reglamento debe contener: tres problemas que pueden surgir derivados del trabajo en equipo, tres posibles soluciones a los problemas, tres normas para el equipo, nombres y firmas de los componentes.

Cada equipo de trabajo realiza su reglamento y se compromete al cumplimiento del mismo.

Para el resto de la unidad didáctica, se utiliza la técnica del puzle de Aronson. Cada individuo de un equipo trabaja un aspecto concreto del temario, después se reúnen en un “grupo de expertos” con el resto de personas de otros grupos que se han especializado en ese aspecto concreto. Para finalizar, vuelven a sus equipos base para compartir ese aspecto ya enriquecido gracias la participación en el grupo de expertos. Antes de comenzar la actividad, deben conocer qué va a evaluar el docente mediante la observación del trabajo cooperativo (Anexo 5).

En los grupos reducidos (GEA B y STI) se elimina el “grupo de expertos”, directamente cada uno trabaja un aspecto concreto y lo explica al resto.

4.2.3. EXPOSICIÓN.

Una vez terminada la actividad anterior, deben realizar grupalmente una presentación que contenga todos los aspectos teóricos trabajados de forma individual y compartidos con el grupo. Para ello, se les explica cómo usar presentaciones de Google en [Drive](#) para trabajar cooperativamente. Además de la explicación de la actividad, se les aporta la rúbrica de evaluación de la exposición (Anexo 5).

El día de la exposición se escoge a un alumno al azar para que haga la presentación de los contenidos, la calificación de esa exposición es la que tienen todos los individuos que conforman el grupo.

Al finalizar las exposiciones, cada alumno debe rellenar la autoevaluación y coevaluación del trabajo que han realizado de forma cooperativa. (Anexo 5).

Criterios de evaluación para la unidad de equipos de trabajo:

- Valorar las ventajas de trabajo en equipo en situaciones de trabajo relacionadas con el perfil de todos los grupos (GEA, ITE y STI).

- Identificar los equipos de trabajo que pueden constituirse en una situación real de trabajo.
- Determinar las características del equipo de trabajo eficaz frente a los equipos de trabajo ineficaces.
- Valorar positivamente la necesaria existencia de roles y opiniones asumidos por los miembros de un equipo.
- Reconocer la posible existencia de conflicto entre los miembros de un grupo como un aspecto característico de las organizaciones.
- Identificar los tipos de conflicto y sus fuentes.
- Determinar procedimientos para la resolución de conflictos.
- Conocer las ventajas e inconvenientes de trabajar en equipo, así como las características de funcionamiento de un equipo eficaz y eficiente.
- Conocer cuáles son las causas de los conflictos y los procesos de resolución de los conflictos.

4.3. CONFLICTOS Y NEGOCIACIÓN

La unidad didáctica de conflictos y negociación queda presentada como una propuesta que, por falta de tiempo en esta intervención no ha podido aplicarse. Sin embargo, se estima necesario que para trabajar de forma cooperativa en el módulo de FOL se trabajen los contenidos de esta parte de la asignatura ya que servirán al alumnado tanto para gestionar los conflictos que surjan durante el trabajo cooperativo como para extrapolar esta experiencia a su futuro profesional.

Tabla 4. Unidad de Conflictos y Negociación

| UNIDAD: CONFLICTOS Y NEGOCIACIÓN | | |
|---|--|--|
| OBJETIVOS | CONTENIDOS | METODOLOGÍA Y RECURSOS |
| <ul style="list-style-type: none"> . Identificar las causas más habituales de los conflictos laborales. . Distinguir los tipos de conflicto. . Conocer el proceso de mediación en un conflicto. . Conocer el proceso negociador en un conflicto. . Participar en un proceso de solución de conflictos. . Valorar la mediación y la negociación como medios de resolución de conflictos. | <ul style="list-style-type: none"> - El conflicto. - El origen de los conflictos laborales. - Tipos de conflictos. - Resolución de conflictos laborales. - ¿Cómo prevenir el conflicto? - La resolución de conflictos desde la negociación. - Fases de la negociación. - Consejos para negociar. - Tácticas negociadoras. | <ul style="list-style-type: none"> - Metodologías activas de trabajo en equipo, la técnica del puzle. - Libro de texto, Google Drive. - Reglamento de grupo. - Auto y Coevaluación. - Presentación. |

Fuente: Elaboración propia

4.3.1. CLASE INVERTIDA Y JUEGO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.

Para esta unidad, la propuesta organizar las sesiones a través de la clase invertida (flipped classroom) y hacer el juego de la resolución de conflictos. El uso de la clase invertida se plantea por ser una metodología que fomenta la motivación del alumnado por el aprendizaje a través del trabajo cooperativo, Strayer (2012).

La clase invertida se caracteriza por trasladar la parte teórica de la unidad didáctica fuera del aula (el alumnado la trabaja en casa), posteriormente se refuerza la adquisición e interiorización de los conceptos dentro del centro educativo con la dinamización del docente.

Para ello se estructurará la tarea en tres momentos “antes, durante y después”. Es conveniente, para completar la tarea, que en una clase previa se comience un mapa conceptual a través del debate guiado para visualizar cuál es el punto de partida de los alumnos en cuanto al contenido de esta unidad didáctica. Una vez elaborado podemos guardarlo y enriquecerlo en la primera fase presencial.

Antes: los alumnos tendrán que ver en casa un video explicativo sobre la conceptualización del conflicto, los orígenes frecuentes del mismo en el ámbito laboral, los tipos de conflictos y su resolución. El material puede ser creado por el docente o usar uno de los diversos recursos que encontramos en este sentido. Un ejemplo en este link de YouTube. Para fomentar que el alumnado visualice el video, se les pedirá un esquema con los conceptos que consideren más importantes, documento que tendrán que llevar consigo al aula.

Fase 1: en la sesión presencial, se dejará un tiempo 20-30 minutos para que los alumnos pongan en común con su equipo los esquemas que han traído de casa, discernirán qué elementos consideran más importantes y a través del debate dirigido por el docente se irá completando el mapa conceptual inicial utilizando material tangible o herramientas web como mindomo.

Fase 2: Una vez trabajados los conceptos, se pasa a hacer el juego de “resolución de conflictos”. Antes de empezar con el juego, se les facilitará a los alumnos la rúbrica de evaluación del profesor (anexo 6), basada en las destrezas que aparecen en el documento anteriormente mencionado.

Después: Una vez que han terminado, cada equipo hará una evaluación del grupo con el que se ha debatido en el juego de resolución de conflictos. Esta evaluación la harán basándose también en doce destrezas que aparecen en el trabajo de Morales Figueroa

y De Paz (s.f.), tendrán que encontrar en el equipo contrario el uso de dichas destrezas y evaluarlas.

El juego de resolución de conflictos se presenta como una alternativa cooperativa al debate tradicional como señalan Morales Figueroa y De Paz (s.f.) en su adaptación y traducción del Curso de Desarrollo de la Competencia Trabajo en Equipo y las Habilidades Interpersonales de www.crnhq.org . En este documento, ofrecen información sobre destrezas para la resolución de conflictos y explican cómo realizar el juego.

Lo que se pretende es que se discuta un tema determinado con el objetivo de resolver los conflictos que surjan en el debate. El docente elige un tema que suscite el interés de los alumnos, es preferible que sea un tema candente en el que existan posicionamientos dispares y enfrentados.

Para organizar el juego, entrarán en el debate dos equipos de alumnos, a cada uno se le asigna un papel grupal. Por ejemplo, si se debate un tema controvertido que pueda darse en el ámbito laboral, un grupo asumirá el papel de “jefe” y otro el papel de “empleado”. Además, se asignarán tres roles dentro de cada equipo. El solucionador de conflictos 1 (planteará un análisis de la problemática tratada, expone los conflictos desde el punto de vista del equipo, expone las necesidades y preocupaciones sobre los conflictos, no ofrece soluciones), solucionador de conflictos 2 (ofrecerá posibles opciones para la resolución del conflicto, ofrece opciones con objetividad y explica cómo ayudan a atender a las necesidades y preocupaciones del equipo) y solucionador de conflictos 3 (informará sobre las soluciones propuestas por su equipo, explica por qué considera que estas soluciones son más beneficiosas para todos).

Dependiendo del número de alumnos los equipos pueden organizarse de dos en dos (primero dos equipos debaten y luego otro par) o directamente dos equipos debaten y los tres solucionadores de conflictos representarán al resto del alumnado sin voz.

El docente irá evaluando en la pizarra a cada grupo, otorgando puntos o quitándolos según se alejen a la resolución de conflictos o adopten posiciones vejatorias (lenguaje verbal o corporal amenazante, acusar, insultos, racismo, sexismo, interrupciones, etc.).

Criterios de evaluación para valorar la unidad de conflicto y negociación:

- Se ha valorado positivamente la necesaria existencia de diversidad de roles y opiniones asumidos por los miembros de un equipo.
- Se ha reconocido la posible existencia de conflicto entre los miembros de un grupo como un aspecto característico de las organizaciones.
- Se han identificado los tipos de conflictos y sus fuentes.
- Se han determinado procedimientos para la resolución del conflicto.
- Conocer cuáles son las causas de los conflictos y los procesos de resolución de los conflictos.

5. CONCLUSIONES

La realización del TFM abarcando el ámbito del trabajo cooperativo aplicado en el aula, ha permitido detectar la importancia de realizar una evaluación de conocimientos previo a la aplicación de la metodología. Una vez que conocemos de qué punto parte el alumnado, se pueden organizar los contenidos de forma más atinada y permite hacer una primera radiografía del grupo con el que se está trabajando.

Esta evaluación inicial, además de ser una fuente de información para el docente, permite al alumnado tomar consciencia de cuáles son los vacíos de conocimiento a los que deben dar respuesta en el desarrollo de una unidad didáctica determinada. El/la profesor/a manifiesta los objetivos de la unidad didáctica, el alumnado sabe lo que tendrá que dominar y cómo se evaluará la adquisición de conocimientos.

Un mismo recurso didáctico no puede ser utilizado del mismo modo ni con la misma temporalización para dos grupos distintos. A través de la evaluación inicial, como docentes, podemos discernir cuál es la forma más eficiente de aplicar metodologías y recursos en un grupo determinado.

La flexibilidad a la hora de estructurar cómo se va a impartir una unidad didáctica es fundamental para generar una sincronía entre lo programado y la realidad del aula. En GEA A, para la técnica del puzle, tuvieron que leer y resumir en casa la parte del temario

que le había tocado a cada uno antes de reunirse con el grupo de expertos, ya que el alumnado demandaba ese tiempo individual para poder afrontar la reunión con el grupo de forma eficaz. Sin embargo, con los grupos más reducidos (GEA B y STI), se eliminó el grupo de expertos y cada individuo preparó una parte del temario que compartió directamente con el grupo nodriza.

En definitiva, las necesidades y características de cada grupo son diferentes, primar el consenso y tratar de adaptar los ritmos y formas de trabajar para coordinar el aula, ha resultado ser un aspecto beneficioso para el proceso de aprendizaje del alumnado.

Las aplicaciones de las unidades didácticas trabajadas han seguido el orden que aparece en el libro de texto: primero orientación laboral y seguidamente trabajo en equipo. Después de la experiencia, sería interesante poner en primer lugar la unidad de trabajo en equipo, ya que por su naturaleza facilita que el alumnado comprenda e interiorice lo que significa trabajar de forma cooperativa y simultáneamente están adquiriendo los conceptos teóricos de dicha unidad. Una vez sentadas las bases del trabajo cooperativo, se puede abordar cualquier otra unidad didáctica con metodologías activas de trabajo en equipo, probablemente con mayor soltura y eficiencia.

En cuanto a la percepción del alumnado sobre el trabajo en equipo, es interesante la relación entre trabajo cooperativo y motivación. En un ambiente académico donde prima el absentismo, la falta de motivación y de compromiso por el aprendizaje, resulta muy interesante que el alumnado encuentre motivación al trabajar en equipo a pesar de las dificultades que percibidas en esta forma de aprendizaje.

Analizando los resultados de las encuestas, se entiende que puede ser de gran utilidad, ofrecer herramientas que faciliten la gestión grupal del tiempo y la coordinación entre los miembros. El alumnado encuentra complicado organizar el trabajo en equipo si se le deja libertad para ello, si facilitamos recursos como pueden ser plantillas de planificación y coordinamos su uso, es probable que esta dificultad se salve.

El uso del reglamento grupal ha sido fundamental para promover la responsabilidad individual del trabajo cooperativo, alumnos con un alto nivel de absentismo y con una actitud de evasión en clase, han asistido a cada sesión y han participado en el proceso

de aprendizaje. El reglamento ha favorecido esta situación ya que en todos los grupos decidieron poner como norma que, si alguien faltaba de forma injustificada, automáticamente sería expulsado del grupo de trabajo.

Por otro lado, la metodología de trabajo en equipo ha permitido que alumnos excluidos se integren con el resto de compañeros/as. En el aula encontramos personas con dificultad para relacionarse y sentirse obligados a trabajar en equipo puede resultar contraproducente. En estos casos, el acompañamiento por parte del docente ha resultado fundamental para que la introducción en el equipo sea lo más amable posible, paulatinamente, se va delegando la autonomía y se responsabilizan unos de otros. Esta adaptación se ha facilitado dándole crédito a aquellas personalidades que se han manifestado con un carácter especialmente mediador y han acabado asumiendo de forma natural una posición socializadora de los alumnos con más problemas en este sentido.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonetto, V. A. y Calderón, L. L. (2014). La importancia de atender a la motivación en el aula. *PsicoPediaHoy*, 16(1). Recuperado el 03 de junio de 2019 en <http://psicopediahoy.com/importancia-atender-a-la-motivacion-en-aula>
- Ferreiro, R. y Calderón, M. (2006). El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Editorial Trillas.
- García González, B., Tena Cornelles, D. y Fez Solaz, M. (2018). Formación y orientación laboral. Editorial TuLibrodeFP.
- González Varas, F. (2015). *Programación Didáctica del Módulo de FOL en el Ciclo de Formación Profesional de Grado Superior en Automoción: aplicación metodológica del aprendizaje cooperativo*. Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperado el 29 de mayo de 2019 en <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/14475>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Ed. rev.). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- León del Barco, B., Gozalo, M., Felipe, E., Gómez, T. y Latas, C. (2005). Técnicas de aprendizaje cooperativo en contextos educativos. Badajoz: Editorial @becedario.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 4 de mayo de 2006, nº106. Recuperado el 03 de junio de 2019 en <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Lou Ramas, D. (2014). *El cuaderno de FOL como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje* (Trabajo de fin de máster). Universidad de Oviedo, Oviedo. Recuperado el 29 de mayo de 2019 en <http://hdl.handle.net/10651/27664>
- Martínez, J. y Gómez, F. (2010). La técnica puzle de Aronson: descripción y desarrollo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado el 11 de

junio de 2019 en

<https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jmartinez.pdf>

Morales Figueroa, L. y De Paz, A. (sin fecha) *Curso de Desarrollo de la Competencia Trabajo en Equipo y las Habilidades Interpersonales*. Adaptado de www.crnhq.org

Owen Wilson, Leslie. (2016). Anderson and Krathwohl Bloom's Taxonomy Revised. Understanding the New Version of Bloom's Taxonomy. Recuperado el 11 de junio de 2019 en https://quincycollege.edu/content/uploads/Anderson-and-Krathwohl_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. BOE, 30 de julio de 2011, nº182, págs. 86766–86800. Recuperado el 03 de junio de 2019 en <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/07/29/1147>

Soto Cid, J., Silva Gómez, D., Lago Cancelo, M. I., Gómez Cantorna, C., Vidal Tubío, R. A., & Fernández Vázquez, A. (2015, octubre). Análisis de la metodología de aprendizaje cooperativo en la impartición del módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL). *Innovación Educativa*, 0(25), 207–218. Recuperado el 29 de mayo de 2019 en https://www.researchgate.net/publication/288829765_Analisis_de_la_metodologia_de_aprendizaje_colaborativo_en_la_imperticion_del_modulo_de_Formacion_y_Orientacion_Laboral_FOL

7. ANEXOS

7.1. ANEXO 1: CUESTIONARIO INICIAL.

1. ¿Cuántas veces has trabajado en equipo en FOL?
 - a. Ninguna
 - b. En 1-5 ocasiones
 - c. Entre 5-10 ocasiones
 - d. Entre 10-20 ocasiones
 - e. En más de 20 ocasiones

2. ¿Cuántas veces has trabajado individualmente en FOL?
 - a. Ninguna
 - b. En 1-5 ocasiones
 - c. Entre 5-10 ocasiones
 - d. Entre 10-20 ocasiones
 - e. En más de 20 ocasiones

3. ¿Cómo prefieres trabajar?
 - a. Individualmente
 - b. En equipo

4. ¿Crees que es costoso aprender y avanzar en las tareas de clase trabajando individualmente?
 - a. Sí
 - b. No

5. ¿Te motiva trabajar solo?

- a. Sí
- b. No

6. ¿Crees que es costoso aprender y avanzar en las tareas de clase trabajando en equipo?

- a. Sí
- b. No

7. ¿Te motiva trabajar en equipo?

- a. Sí
- b. No

8. ¿Qué es lo mejor de trabajar individualmente?

9. ¿Qué es lo mejor de trabajar en equipo?

10. ¿Es posible que el trabajo en equipo se repartan las tareas equitativamente?

- a. Sí
- b. No

11. ¿Es posible que alguien no haga nada cuando se trabaja en equipo?

- a. Sí
- b. No

12. ¿Es lo mismo trabajar en grupo que trabajar en equipo?

- a. Sí
- b. No

13. A nivel personal, ¿qué puede aportarme algo trabajar en equipo?

- a. Sí
- b. No

Describe qué puede aportarte:

Fuente: Elaboración propia.

7.2. ANEXO 2: CUESTIONARIO FINAL

- ✓ 1 Después de haber trabajado en equipo en FOL. ¿Cómo prefieres trabajar?
- Individualmente
 - En equipo

- ✓ 2 ¿Cómo es más fácil aprender y avanzar en las tareas?
- Individualmente
 - En equipo

- ✓ 3 ¿Qué te resulta más motivador para afrontar una asignatura?
- Trabajar individualmente
 - Trabajar en equipo

- ✓ 4 Con los métodos usados en clase, ¿algún miembro de vuestro equipo no ha hecho nada?
- Sí
 - No

== 5

En una frase: ¿qué ha sido lo mejor de haber trabajado en equipo?

== 6

En una frase: ¿qué ha sido lo más difícil de trabajar en equipo?

✓ 7

¿Consideras que aprendes más con una metodología de trabajo individual o con metodologías de trabajo en equipo?

- Aprendo más individualmente
- Aprendo más en equipo

== 8

¿Alguna sugerencia para la profesora?

Fuente: Elaboración propia.

7.3. ANEXO 3: EVALUACIÓN DE LA UNIDAD “ORIENTACIÓN LABORAL”

- Curriculum Vitae + Carta de presentación + Perfil en LinkedIn = 80% calificación en trabajos.
- Participación y actitud (20%)

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DEL CV EUROPASS

| CATEGORÍA | EXCELENTE (9-10) | BUENO (7-8) | ADECUADO (5-6) | INSUFICIENTE (0-4) |
|------------|--|---|---|---|
| ESTRUCTURA | CV perfectamente estructurado, completo. Contiene los aspectos esenciales de la plantilla Europass. | El CV está bien estructurado, completo, siguiendo la plantilla Europass. 2 apartados podrían mejorarse. | El CV está bien estructurado, completo, siguiendo la plantilla Europass. 2-3 apartados podrían mejorarse. | El CV carece de estructura, inconexo y está incompleto. |
| CONTENIDO | Magnífica selección y síntesis de la información. Discierne entre la información superflua e importante. | Buena selección y síntesis de la información. | Adecuada selección y síntesis de la información. | Mala selección y síntesis de la información. |
| ORTOGRAFÍA | Ninguna falta ortográfica. | 1-2 faltas de ortografía. | 2-3 faltas de ortografía. | Más de 3 faltas de ortografía. |

Fuente: Elaboración propia.

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DEL PERFIL EN LINKEDIN

| CATEGORÍA | EXCELENTE (9-10) | BUENO (7-8) | ADECUADO (5-6) | INSUFICIENTE (0-4) |
|------------------|--|--|--|---|
| ESTRUCTURA | CV perfectamente estructurado, completo. | El CV está bien estructurado, completo. | El CV está bien estructurado, completo. 2-3 apartados podrían mejorarse. | El CV carece de estructura, inconexo y está incompleto. |
| CONTENIDO | Magnífica selección y síntesis de la información. Discierne entre la información superflua e importante. | Buena selección y síntesis de la información. | Adecuada selección y síntesis de la información. | Mala selección y síntesis de la información. |
| ORTOGRAFÍA | Ninguna falta ortográfica. | 1-2 faltas de ortografía. | 2-3 faltas de ortografía. | Más de 3 faltas de ortografía. |
| RED DE CONTACTOS | Consigue gestionar su red de contactos eficientemente, tiene a todos los compañeros/as de clase. Ha conseguido ampliar su red a contactos de fuera del aula. | Consigue gestionar su red de contactos eficientemente, tiene a todos los compañeros/as de clase. | Consigue tener a casi todos los compañeros/as de clase. | Gestión ineficiente, no añade a los compañeros. |
| SEGUIR EMPRESAS | Sigue a 5 empresas del sector. | Sigue a 4 empresas del sector. | Sigue al menos a 3 empresas del sector | No sigue a ninguna empresa del sector. |
| SEGUIR HASHTAGS | Ha conseguido seguir al menos 5 Hashtags relevantes para su carrera académica/profesional. | Ha conseguido seguir al menos 4 Hashtags relevantes para su carrera académica/profesional. | Ha conseguido seguir al menos 3 Hashtags relevantes para su carrera académica/profesional. | No sigue ningún Hashtag. |

Fuente: Elaboración propia.

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DE LA CARTA DE PRESENTACIÓN

| CATEGORÍA | EXCELENTE (9-10) | BUENO (7-8) | ADECUADO (5-6) | INSUFICIENTE (0-4) |
|------------|--|--|--|--|
| ESTRUCTURA | Carta de presentación excelentemente estructurada, sigue el ejemplo del libro de texto. | Carta de presentación muy bien estructurada, sigue el ejemplo del libro de texto, comete 1 error en la estructura. | Carta de presentación bien estructurada, sigue el ejemplo del libro de texto, comete 2-3 errores en la estructura. | Carece de estructura. |
| CONTENIDO | Magnífica selección y síntesis de la información. Discierne entre la información superflua e importante. | Buena selección y síntesis de la información. | Adecuada selección y síntesis de la información. | Mala selección y síntesis de la información. |
| ORTOGRAFÍA | Ninguna falta ortográfica. | 1-2 faltas de ortografía. | 2-3 faltas de ortografía. | Más de 3 faltas de ortografía. |

Fuente: Elaboración propia.

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN Y ACTITUD

| CATEGORÍA | EXCELENTE (9-10) | BUENO (7-8) | ADECUADO (5-6) | INSUFICIENTE (0-4) |
|---------------|---|---|--|---|
| Atención | Atiende siempre a la explicación y muestra interés. | Normalmente atiende a la explicación y muestra interés, aunque a veces se distraiga. | No presta atención y hay momentos en los que se evade de la clase. | No presta atención y molesta a los demás. |
| Respeto | Respeto los turnos de palabra y respeta a los demás cuando se dirige a ellos. | Respeto los turnos de palabra y a los demás cuando se dirige a ellos. En alguna ocasión hay que recordárselo. | Respeto los turnos de palabra y a los demás cuando se dirige a ellos. Hay que recordarle varias veces la importancia del respeto durante la clase. | No atiende a los turnos de palabra y falta el respeto a los compañeros. |
| Participación | Participa y aporta ideas. Excelente escucha activa. | Participa y aporta ideas, pero hay que animarle a que lo haga. Escucha. | Hace aportaciones puntuales, escucha. | No participa ni aporta ideas. |
| Esfuerzo | Siempre realiza las actividades, tareas, etc. Se esfuerza por llegar al máximo en cada tarea. | Siempre realiza las actividades y tareas. | Hace las actividades y tareas esenciales para la evaluación del tema. | No realiza alguna de las actividades. |

Fuente: Elaboración propia.

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN PARA EL ENTREVISTADOR

| CATEGORÍA | EXCELENTE (9-10) | BUENO (7-8) | ADECUADO (5-6) | INSUFICIENTE (0-4) |
|----------------------|--|---|---|--|
| Presentación | El entrevistador saluda, se dirige con educación a la persona entrevistada de forma muy efectiva. | El entrevistador saluda, y se dirige con educación y naturalidad a la persona entrevistada. | El entrevistador saluda, y se dirige con suficiente educación y naturalidad a la persona entrevistada. | El entrevistador no saluda, y no se dirige con suficiente naturalidad y educación a la persona entrevistada. |
| Introducción | El entrevistador hace una introducción sobre la empresa y enlaza a las preguntas para la persona que va a entrevistar. | El entrevistador hace bien una pequeña introducción sobre la empresa y enlaza con las preguntas para la persona que va a entrevistar. | El entrevistador hace una introducción suficiente sobre la empresa y seguidamente empieza a hacer preguntas, no enlaza. | El entrevistador no hace una introducción y empieza directamente con las preguntas. |
| Preguntas realizadas | Las preguntas realizadas corresponden muy bien a diferentes aspectos | Las preguntas realizadas corresponden bien a diferentes aspectos del tema que se está tratando. Relaciona algunas | Las preguntas realizadas corresponden suficientemente a diferentes aspectos del tema que se está tratando. | Las preguntas realizadas no se corresponden a los diferentes aspectos del tema que se está tratando. |

| | | | | |
|-----------|--|--|--|--|
| | <p>del tema que se está tratando.</p> <p>Tiene la habilidad de hacer preguntas relacionadas con el puesto de trabajo que ha introducido anteriormente.</p> | <p>preguntas con el puesto de trabajo introducido.</p> | | |
| Expresión | <p>Durante todo el tiempo, mira a la persona, habla con seguridad, con buena pronunciación y sin usar palabras comodines o muletillas.</p> | <p>La mayoría de las veces mira a la persona, habla con seguridad, con buena pronunciación y no utiliza palabras comodines o muletillas.</p> | <p>Mira a veces a la persona. Tiene suficiente seguridad y, algunas veces, no se le entiende bien y utiliza palabras comodines o muletillas.</p> | <p>Pocas veces mira a la persona. Tiene poca seguridad, se le entiende mal cuando habla, y utiliza muchas palabras comodines o muletillas.</p> |

Fuente: Elaboración propia a partir de [Rubistar](#)

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN PARA EL ENTREVISTADO

| CATEGORÍA | EXCELENTE (9-10) | BUENO (7-8) | ADECUADO (5-6) | INSUFICIENTE (0-4) |
|----------------------|--|---|---|---|
| Presentación | El/la entrevistado/a saluda, y se dirige con educación a la persona entrevistada de una manera muy efectiva. | El/la entrevistado/a saluda, y se dirige con educación y naturalidad a la persona entrevistada. | saluda, y se dirige con suficiente educación y naturalidad a la persona entrevistada. | El/la entrevistado/a saluda, y no se dirige con suficiente naturalidad y educación a la persona entrevistada. |
| Introducción | El/la entrevistado/a contesta con agilidad, eficiencia y coherencia a las preguntas planteadas. | El/la entrevistado/a contesta coherentemente a las preguntas planteadas. | El/la entrevistado/a contesta saliendo del paso a las preguntas planteadas. | El/la entrevistado/a no sabe contestar a las preguntas planteadas. |
| Preguntas realizadas | Las respuestas concuerdan muy bien con los temas que se | Las respuestas concuerdan con los temas que se están tratando. | Las respuestas concuerdan con los temas que se están tratando, escueto. | No sabe responder o lo hace de forma demasiado simple y escueta. |

| | | | | |
|-----------|---|--|---|---|
| | están tratando. Tiene la habilidad de relacionar las preguntas con sus competencias, muestra motivación e interés por el puesto. | Relaciona las preguntas con sus competencias. | | |
| Expresión | Durante todo el tiempo, mira a la persona, habla con seguridad, con buena pronunciación y sin usar palabras comodines o muletillas. | La mayoría de las veces mira a la persona, habla con seguridad, con buena pronunciación y no utiliza palabras comodines o muletillas | Mira a veces a la persona. Tiene suficiente seguridad y, algunas veces, no se le entiende bien y utiliza palabras comodines o muletillas. | Pocas veces mira a la persona. Tiene poca seguridad, se le entiende mal cuando habla, y utiliza muchas palabras comodines o muletillas. |

Fuente: Elaboración propia a partir de [Rubistar](#)

7.4. ANEXO 4: PLANTILLA EJERCICIO NASA

Introducción al ejercicio:

“Ustedes pertenecen a un grupo de cosmonautas (5 personas). Tenían el encargo de encontrarse con la nave nodriza en la superficie iluminada de la Luna. A causa de las dificultades técnicas su nave espacial tuvo que alunizar a 300 km de la nave nodriza. Durante el alunizaje se ha destruido gran parte del equipo de a bordo. Su supervivencia depende de que usted consiga llegar a pie a la nave nodriza. Sólo puede llevar consigo lo más imprescindible para poder superar esta distancia. Más abajo se especifican una relación de 15 cosas que se han salvado de la destrucción. Su tarea consiste en hacer una clasificación de los objetos enumerados que sean más o menos importantes para que la tripulación se los lleve consigo. Den el “1” a la posición más importante, el “2” a la que le sigue en importancia, etc., hasta que estén clasificadas las 15 posiciones por orden de importancia”.

Clasificación de la NASA: 15, 4, 6, 8, 13, 11, 12, 1, 3, 9, 14, 2, 10, 7, 5

7.5. ANEXO 5: EVALUACIÓN DE LA UNIDAD “EQUIPOS DE TRABAJO”

- Trabajo en equipo *observación del profesor* + Coevaluación y Autoevaluación *equipo* + Prueba oral = 80% calificación en trabajos.
- Participación y actitud (20%) *ver anexo 3*.

TRABAJO EN EQUIPO OBSERVACIÓN DEL PROFESOR.

| NOMBRE DEL ALUMNO | CRITERIOS | | | | PUNTUACIÓN FINAL |
|-------------------|-----------|---|---|---|------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| EQUIPO: | | | | | |

Fuente: Elaboración propia

| CRITERIOS | | EXCELENTE (9-10) | BUENO (7-8) | ADECUADO (5-6) | INSUFICIENTE (0-4) |
|-------------------------------|--|--|--|---|--|
| 1. GESTIÓN DEL APRENDIZAJE | | Relaciona los contenidos con aprendizajes previos, construye y reflexiona su proceso de aprendizaje. | Casi siempre relaciona sus conocimientos previos, construye y reflexiona su proceso de aprendizaje. | En raras ocasiones relaciona sus conocimientos previos, construye y reflexiona su proceso de aprendizaje. | Nunca relaciona sus conocimientos previos, no construye ni reflexiona su proceso de aprendizaje. |
| 2. PARTICIPACIÓN | | Siempre ha participado muy activamente aportando ideas, haciendo observaciones muy interesantes. | Casi siempre ha participado activamente aportando ideas, haciendo observaciones interesantes. | En algunas ocasiones participa activamente aportando ideas y haciendo observaciones interesantes. | Nunca participa. |
| 3. RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL | | Siempre ha hecho su parte del trabajo individual, explicado a los compañeros y defendido sus puntos de vista aceptando críticas y sugerencias. | La mayoría de las veces ha hecho su parte del trabajo individual, casi siempre ha explicado a los compañeros y defendido su punto de vista aceptando críticas y sugerencias. | En ocasiones no hace sus partes del trabajo, en general se ha responsabilizado. Acepta críticas y sugerencias. | Nunca hace su parte del trabajo. |
| 4. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS | | En momentos de desacuerdo, argumenta sus opiniones, escucha y valora la de los demás llegando a consensos satisfactorios. | En momentos de desacuerdo, casi siempre argumenta sus opiniones, escucha y valora la de los demás, llegando a consenso satisfactorio para todos. | En momentos de desacuerdo, casi nunca argumenta sus opiniones, ni escuchan o valoran las de los demás para llegar a consenso. | Nunca resuelven sus conflictos. |

Fuente: Elaboración propia.

COEVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN.

Autoevaluación y evaluación de los compañeros del equipo

Rellena la tabla siguiente, asignándote a ti mismo y a cada uno de tus compañeros, una calificación entre 0 y 20 para cada uno de los aspectos que se señalan:

Asigna una columna (entre la #2 y la #6) a cada uno de tus compañeros de tu grupo, incluido tú mismo en la columna 2:

| | #2 | #3 | #4 | #5 | #6 | |
|---|----|----|----|----|----|--|
| #2 | | | | | | |
| #3 | | | | | | |
| #4 | | | | | | |
| #5 | | | | | | |
| #6 | | | | | | |
| Asiste con regularidad a las reuniones del grupo | | | | | | |
| Aporta ideas | | | | | | |
| Busca, analiza y prepara el material para la tarea | | | | | | |
| Ayuda a que al grupo funcione correctamente | | | | | | |
| Anima y apoya a los diferentes miembros del grupo | | | | | | |
| Tiene una contribución valiosa en el producto final | | | | | | |
| Totales | | | | | | |

Fuente: Consolación Gil. Apuntes de la asignatura “Metodologías activas de trabajo en equipo”. Master de Profesorado. Universidad de Almería. 2018/2019

Ejemplo de Rúbrica para auto y coevaluación entre compañeros

| <i>Merece los 20 puntos</i> | <i>No se merece ningún punto</i> |
|---|---|
| Asiste con regularidad a las reuniones del grupo Asiste a las reuniones, y no las abandona hasta que se llega al final, trabaja de acuerdo con la planificación temporal, está activo y atento, y es flexible en cuanto a la temporización de las reuniones | Ha dejado de asistir a varias reuniones, con frecuencia llega tarde, se va antes del final, tiene intervenciones que se salen del tema a tratar, y no tiene una actitud seria durante las reuniones |
| Aporta ideas Piensa en los temas antes de las reuniones, proporciona ideas prácticas que son adoptadas por el grupo, se apoya en las sugerencias del resto del grupo | Va a las reuniones sin haber preparado el tema, no aporta ideas de valor, y tiene tendencia a rechazar las ideas de los demás, en vez de construir sobre ellas |
| Busca, analiza y prepara el material para la tarea Hace lo que dijo que iba a hacer, trae el material, hace una parte equitativa del trabajo de investigación y ayuda a analizar y evaluar el material | No investiga. No hace lo que prometió. No se ha involucrado en la tarea y ha dejado que sean los otros miembros del grupo los que busquen la información. |
| Ayuda a que el grupo funcione correctamente Deja las diferencias personales fuera del grupo, tiene interés en analizar el funcionamiento del grupo y en abordar los conflictos, adopta diferentes roles según sea necesario, ayuda a que el grupo vaya en la línea adecuada, tiene buena predisposición y flexibilidad, pero centrado en la tarea | No tiene iniciativa, espera a que se le diga lo que tiene que hacer. Siempre adopta el mismo rol, con independencia de las circunstancias de cada momento, es motivo de conflictos, y no está preparado para revisar el funcionamiento del grupo. |
| Anima y apoya a los diferentes miembros del grupo Siempre está dispuesto a escuchar a los demás, anima a la participación, facilita un clima colaborativo, sensible a los aspectos que puedan afectar a los miembros del grupo, ayuda a los miembros del grupo que tienen necesidades especiales | Sólo le preocupa el acabar la tarea, impone su opinión e ignora la de los demás. Es insensible a las necesidades de los otros y no contribuye en el proceso de aprendizaje |
| Tiene una contribución valiosa en el producto final Tiene voluntad para intentar cosas nuevas. Tiene una contribución importante, tiene sus propias iniciativas, es fiable y realiza un trabajo de calidad. | Se resiste a asumir cualquier tarea, no asume responsabilidades, no es fiable (el grupo ha tenido que ir verificando su trabajo), y su contribución ha sido limitada y de mala calidad. |

Fuente: Consolación Gil. Apuntes de la asignatura “Metodologías activas de trabajo en equipo”. Master de Profesorado. Universidad de Almería. 2018/2019

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DE LA PRUEBA ORAL

| CRITERIOS | EXCELENTE (9-10) | BUENO (7-8) | ADECUADO (5-6) | INSUFICIENTE (0-4) |
|------------------------------|--|---|--|--|
| POWERPONT | Excelente presentación en PowerPoint. Sin errores, llamativa, organizada. | Buena presentación, con 2-3 errores: mucho texto, color o fuente ilegible en ocasiones. | Presentación adecuada, con 3-5 errores: mucho texto, color o fuente ilegible en ocasiones. | No aportan soporte en PowerPoint o es imposible visualizarlo por errores en la elección de texto o exceso del mismo, colores, etc. |
| CONTENIDO | Excelente selección y presentación del contenido. Contiene los aspectos fundamentales. | Buena selección y presentación del contenido. Contiene los aspectos fundamentales. | Adecuada selección y presentación del contenido. Contiene casi todos los aspectos fundamentales. | Mala selección y presentación del contenido. |
| DOMINIO DEL CONTENIDO | Domina el contenido en toda su extensión. | Domina casi todo el contenido. | Domina una parte del contenido. | No domina ningún aspecto del contenido. |

Fuente: Elaboración propia.

7.6. ANEXO 7: EVALUACIÓN DE LA UNIDAD “RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS”

Evaluación del profesor (40%) + Evaluación del alumnado (40%) = 80%. Se utiliza la misma rúbrica para ambos.

Participación y actitud (20%) *ver anexo 3.*

| CRITERIOS (Destrezas) | EXCELENTE (9-10) | BUENO (7-8) | ADECUADO (5-6) | INSUFICIENTE (0-4) |
|---------------------------|---|--|---|--|
| GANAR/GANAR | Los oponentes son tratados/nos tratan como socios en la resolución de conflictos. | Los oponentes son tratados/nos tratan como socios en la mayor parte del debate. | Los oponentes son tratados/nos tratan como socios, en algunas ocasiones se tratan como rivales. | Los oponentes jamás se tratan/nos tratan como socios, el trato es de rivalidad. |
| RESPUESTA CREATIVA | Muestran actitudes creativas para abordar los conflictos. | En la mayor parte del debate muestran actitudes creativas para abordar los conflictos. | Muestran algunas actitudes creativas para abordar los conflictos. | No muestran ninguna actitud creativa para abordar los conflictos. |
| EMPATÍA | Los representantes conocen los puntos de vista del otro equipo/nuestro equipo y les añaden valor. | Los representantes conocen los puntos de vista del otro equipo/nuestro equipo y en la mayoría de las ocasiones les añaden valor. | Los representantes conocen los puntos de vista del otro equipo/nuestro equipo y a veces no las valoran. | Los representantes no prestan atención a los puntos de vista del otro equipo/nuestro equipo ni los ponen el valor. |

| | | | | |
|--------------------------|---|---|---|---|
| ASERTIVIDAD | Las necesidades del equipo son expresadas claramente sin acusar o atacar. | Las necesidades del equipo son expresadas claramente, la mayor parte del tiempo sin acusar o atacar. | Las necesidades del equipo son expresadas claramente, en ocasiones en tono acusativo. | Las necesidades del equipo son expresadas constantemente acusando y atacando al otro equipo. |
| COOPERATIVISMO | Cuando un desbalance de poder afecta a la toma de decisiones, dan respuestas apropiadas y se manifiestan las desigualdades. | En la mayoría de las ocasiones, cuando un desbalance de poder afecta a la toma de decisiones, dan respuestas apropiadas y se manifiestan las desigualdades. | Generalmente, cuando un desbalance de poder afecta a la toma de decisiones, dan respuestas apropiadas y se manifiestan las desigualdades. | Cuando un desbalance de poder afecta a la toma de decisiones, jamás dan respuestas apropiadas y se manifiestan las desigualdades. |
| GESTIÓN EMOCIONAL | Las emociones del equipo se expresan y las emociones del otro equipo se reconocen. | La mayor parte del tiempo las emociones del equipo se expresan y las emociones del otro equipo se reconocen. | Generalmente, las emociones del equipo se expresan y las emociones del otro equipo se reconocen. | Nunca las emociones del equipo se expresan y las emociones del otro equipo se reconocen. |

| | | | | |
|----------------------------------|--|---|---|---|
| DISPOSICIÓN PARA RESOLVER | Los beneficios de resolver el conflicto se expresan y desarrollan de forma completa. | Los beneficios de resolver el conflicto se expresan y desarrollan casi en su totalidad. | Los beneficios de resolver el conflicto se expresan y desarrollan parcialmente. | Los beneficios de resolver el conflicto no se expresan ni se desarrollan. |
| BOSQUEJO DEL CONFLICTO | Todas las personas envueltas se identifican, así como sus necesidades y preocupaciones. | La mayor parte de las personas envueltas se identifican, así como sus necesidades y preocupaciones. | Algunas personas envueltas se identifican, así como sus necesidades y preocupaciones. | Ninguna de las personas envueltas se identifica, así como sus necesidades y preocupaciones. |
| DISEÑO DE OPCIONES | El equipo considera múltiples opciones sin debatirlas o justificarlas en la etapa de diseño. | El equipo considera algunas de las opciones sin debatirlas o justificarlas en la etapa de diseño. | El equipo considera múltiples opciones, pero entra en debate o justificación antes de tiempo. | El equipo considera algunas opciones que trata de debatir y justificar antes de tiempo. |

| | | | | |
|-----------------------------------|--|--|---|--|
| NEGOCIACIÓN | Se plantean ofertas justas y con sentido común para ambas partes. | La mayoría de las ofertas son justas y con sentido común para ambas partes. | Algunas de las ofertas son justas y con sentido común para ambas partes. | Ninguna de las ofertas es justas ni de sentido común para ambas partes. |
| MEDIACIÓN | Se asume una actitud mediadora, objetiva que brinda apoyo a ambas partes, la actitud mediadora ha ayudado notablemente a convenir un acuerdo. | La mayor parte del tiempo se asume una actitud mediadora, objetiva que brinda apoyo a ambas partes. La actitud mediadora ha ayudado a alcanzar el acuerdo. | Algunas veces se asume una actitud mediadora, objetiva que brinda apoyo a ambas partes. Dicha actitud, con dificultades, ha ayudado a alcanzar un acuerdo. | No se asume actitud mediadora. |
| AMPLIACIÓN DE PERSPECTIVAS | Las soluciones sugeridas se plantean teniendo en cuenta un contexto más amplio. Se valora el largo plazo, la perspectiva global y se asume la apertura al cambio y la asunción de riesgos. | Generalmente, las soluciones sugeridas se plantean teniendo en cuenta un contexto más amplio. Se valora el largo plazo, la perspectiva global y se asume la apertura al cambio y la asunción de riesgos. | Alguna de las soluciones sugeridas se plantea teniendo en cuenta un contexto más amplio. Se valora el largo plazo, la perspectiva global y se asume la apertura al cambio y la asunción de riesgos. | Ninguna de las soluciones sugeridas se plantea teniendo en cuenta un contexto más amplio. Se valora el largo plazo, la perspectiva global y se asume la apertura al cambio y la asunción de riesgos. |

Fuente: elaboración propia, a partir de: Morales Figueroa y De Paz (s.f.)