



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

El aprendizaje cooperativo y el uso de TIC en la educación online:

Propuesta de intervención para motivar al alumnado de Formación Profesional.

Cooperative learning using ICT in an online education system:

Intervention proposal to motivate vocational training students.

Autora

Lidia Lobán Acero

Director

Jesús Cuevas Salvador

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2021

“Ser un buen docente significa sacar a la luz lo mejor del alumnado”

(Espot y Nubiola, autores del libro ‘Alma de Profesor’).

Resumen

El presente trabajo desarrolla una propuesta de intervención educativa utilizando el trabajo cooperativo con el objetivo de motivar, despertar el interés y fomentar la asistencia del alumnado a las clases online en el sistema educativo mixto del módulo de Proceso Integral de la Actividad Comercial dentro del Ciclo Formativo de Grado Superior de Asistencia a la Dirección que se imparte en el Centro Público Integrado de Formación Profesional Corona de Aragón durante el curso 2020-2021. Para ello se analiza y contextualiza la situación educativa actual, se presenta el marco teórico y los antecedentes, haciendo hincapié en las necesidades detectadas que aportan validez a la propuesta y se planifica una serie de actividades siguiendo la metodología del aprendizaje cooperativo y fomentando el uso de las TIC. Este planteamiento permite, por un lado, hacer más atractiva la materia para el alumnado, generando un espacio virtual que promueva la comunicación y las relaciones entre el grupo, y por otro, convertirles en una parte importante y activa del proceso de enseñanza - aprendizaje. Además, la propuesta incluye aspectos motivacionales y el uso de las TIC y coloca al alumnado en el centro como agente activo del aprendizaje.

Palabras clave

Aprendizaje Cooperativo; Motivación; Educación Online; Metodologías Activas; TIC

Abstract

This paper shows a proposal for educational intervention using the cooperative learning methodology. The aim is to improve both the motivation and the interest of students in online classes in the mixed educational system at CPIFP Corona de Aragón during the 2020-2021 academic year. For that, we analyse the current educational situation considering the consequences of the COVID-19 pandemic (e.g., the urgent transformation of the face-to-face classes to online classes), we present the theoretical framework and we detect those needs that generate validity to our proposal. Furthermore, we design several activities using ICT that allow us to find some advantages. Firstly, this cooperative learning methodology makes it more attractive the subjects for students. Secondly, the methodology creates a virtual space where skills as autonomy learning, fluent communication, and critical, analytical, and reflective thinking have presented. Finally, teachers also improve their knowledge, goals, and expectation about students.

Key words

Cooperative learning methodology; Motivation; Online classes; ICT;

Índice

1. Introducción.....	9
2. Antecedentes.....	10
3. Marco teórico.....	11
3.1 De la educación presencial a la virtual	11
3.1.1 Tipos de educación.....	11
3.2 La motivación	14
3.2.1 Concepto de motivación.....	14
3.2.2 Tipos de motivación	15
3.2.3 El papel del docente en el proceso de motivación	16
3.2.4 La desmotivación	17
4. La propuesta de intervención.....	18
4.1 Justificación de la propuesta de intervención	18
4.2 Objetivos de la propuesta de intervención.....	20
4.3 Contenido de la propuesta de intervención.....	20
4.3.1 Recursos didácticos	21
4.3.2 Actividades.....	22
4.4 Temporalización y puesta en marcha de la propuesta de intervención.....	22
4.5 Metodología de la propuesta de intervención	25
4.6 Medidas de atención a la diversidad en la propuesta de intervención	27
4.7 Evaluación de la propuesta de intervención	28
5. Conclusiones.....	30
6. Bibliografía.....	32
Referencias Bibliográficas	32
Normativa	37

Anexo 1. Objetivos, competencias y cualificaciones en relación con el módulo de PIAC	38
Anexo 2. Objetivos de aprendizaje y contenidos de la unidad didáctica de operaciones financieras.....	40
Anexo 3. Actividades planteadas para la propuesta de intervención	41
Anexo 4. Criterios de evaluación de la unidad didáctica de operaciones financieras	45
Anexo 5. Rúbricas de valoración individual	46
Anexo 5.1. Rúbrica de valoración individual actividad de presentación en trabajo cooperativo.....	46
Anexo 5.2. Rúbrica de valoración individual del proceso en trabajo cooperativo	47
Anexo 6. Rúbricas de valoración grupal	47
Anexo 6.1. Rúbrica de valoración grupal actividad de presentación en trabajo cooperativo.....	47
Anexo 6.2. Rúbrica de valoración grupal del proceso en trabajo cooperativo	48
Anexo 7. Rúbricas de valoración del alumnado	49
Anexo 7.1. Rúbrica de valoración individual para el alumnado.....	49
Anexo 7.2. Encuesta valoración del funcionamiento del grupo para el alumnado.....	50
Anexo 7.3. Encuesta valoración de las presentaciones para el alumnado	50

Índice de Tablas

Tabla 1 Temporalización de la propuesta de intervención	24
Tabla 2 Metodología de evaluación de la unidad didáctica.....	29

1. Introducción

Uno de los principales inconvenientes que se encuentra el profesorado en su día a día en el aula es la falta de motivación por parte del alumnado, lo que dificulta en gran medida poder establecer un buen clima, un buen nivel de implicación y una buena conexión emocional con el grupo, afectando de una manera directa al proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque este inconveniente podría extrapolarse a todos los niveles educativos, el presente trabajo se centra en el alumnado Formación Profesional de Grado Superior, que por sí mismo ya cuenta con unas características especiales que pueden influir en este hecho de manera directa tales como la edad, la situación personal, la situación familiar, la situación laboral y el histórico de formación educativa previo.

Además, no podemos olvidarnos del contexto educativo en el que nos encontramos, la pandemia provocada por la COVID-19 ha generado desde marzo de 2020 cambios en el sistema educativo, que han sido impuestos, sin tiempo ni medios y que han generado un nuevo paradigma educativo para el que no todas las personas están igualmente preparadas. En muchos centros educativos de educación superior el modelo educativo implantado durante el curso 2020-2021 combina un sistema mixto de clases presenciales y online que intenta por un lado cumplir con las restricciones sanitarias y de cuidado de la salud que impone el Gobierno de España y el Gobierno de Aragón, y por otro, seguir ofreciendo educación de calidad al estudiantado que desea volver a la rutina conocida¹.

Como puede interpretarse, la situación actual no es la común, pero en tiempos de cambios es importante tener una gran capacidad de adaptación para ser capaces de salir adelante y desde que se creó el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) el modelo educativo ha transcurrido desde las metodologías más tradicionales a metodologías más activas donde el alumnado es una parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que les permite aprender y desarrollar además otras habilidades (Moreira et al., 2017; Raya & Gómez, 2018; Lorenzo et al., 2019). Por lo que la implementación de estas nuevas metodologías en escenarios virtuales donde se requieren nuevas propuestas de comunicación, de educación y de relaciones puede ser una gran herramienta que permita alcanzar ese objetivo principal de generar motivación en el alumnado que deja de asistir a las clases online. Además, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) siguiendo a Torres et al. (2021) proporciona los recursos necesarios para la creación de esos nuevos espacios de aprendizaje.

¹ Durante el curso 2020-2021 realicé el Prácticum I y el Prácticum II en el CPIFP Corona de Aragón. En este centro se elaboró e implantó un plan de contingencia COVID-19 que buscaba hacer compatible la prevención, higiene y protección de la salud con el funcionamiento del centro. El plan siguió las indicaciones de las Ordenes SAN/474/2020, por la que se establecen las medidas de prevención necesarias para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por la pandemia COVID-19, tras la superación de la fase 3 del Plan para la transición a una nueva normalidad y la SAN/828/2020, de 4 de septiembre que acuerda la reincorporación plena al régimen de nueva normalidad de Zaragoza. Dicho plan está disponible a través del siguiente enlace: <https://www.cplicorona.es/web/index.php/centro/plan-de-contingencia-covid-19>.

2. Antecedentes

El presente trabajo se desarrolla tras haber realizado tanto el Prácticum I como el Prácticum II en el CPIFP Corona de Aragón que durante el curso 2020-2021 aprobó un modelo mixto que incluía clases presenciales y clases online a lo largo de los tres trimestres, de tal manera que dividía a los grupos en subgrupos de docencia y combinaba los horarios para que el alumnado se mantuviera en su grupo burbuja y no ocupara las aulas en más de un 30% de su capacidad².

Durante el Prácticum II realicé una encuesta al alumnado del módulo de Proceso Integral de la Actividad Comercial (en adelante PIAC), que fue el grupo con el que más contacto tuve durante esas semanas. La encuesta incluía preguntas básicas para conocerles, conocer el contexto en el que se encontraban y conocer también su estado emocional y me sorprendió mucho como la mitad de las respuestas (8/16) indicaban que no se sentían con ánimo y energía para terminar del módulo de PIAC³. En esa misma encuesta también les pregunté por los aspectos que consideraban que necesitan una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la mayoría (10/16) indicó como la metodología utilizada debería revisarse⁴. Las respuestas a estas dos preguntas junto con la constatación de la mínima asistencia por parte del alumnado a las clases online que se realizaban los lunes en horario de 20:10h a 21:50h me generaron la preocupación de pensar en soluciones para invertir esta situación⁵.

No podemos dejar de lado el tema de las competencias y la nueva ley de educación, la LOMLOE propone apostar por 8 competencias clave⁶. Para ello, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (en adelante MEFP) incluye en el nuevo currículo las competencias básicas de comunicación lingüística y en matemáticas, ciencia y tecnología y también las competencias transversales como la competencia digital, competencia personal, social y de aprender a aprender. La competencia ciudadana, la competencia para emprender junto con la creatividad y la competencia en conciencia y expresión culturales. Con estas competencias se pretende garantizar el ofrecimiento de una formación integral al alumnado en las esferas personal, emocional e intelectual, social y afectiva. Por lo que no podemos dejar pasar la oportunidad que nos

² Toda la información detallada de cómo es el sistema de clases mixto en el CPIFP Corona de Aragón se incluye en la Memoria del Prácticum I que pongo a disposición para todas las personas que me la soliciten por correo electrónico.

³ Este módulo se cursa tanto en el título de Técnico Superior en Administración y Finanzas como en el título de Técnico Superior en Asistencia a la Dirección. Pero mi tutora del Prácticum II solo impartía este módulo en horario de tarde en el TS en Asistencia a la Dirección, por lo que yo estuve con el alumnado de ese grupo.

⁴ La información detallada de la encuesta realizada al alumnado, así como las respuestas obtenidas están incluidas en la memoria del Prácticum II que pongo a disposición para todas las personas que me la soliciten por correo electrónico.

⁵ La asistencia a las clases online del módulo de PIAC era menor al 5% en todos los subgrupos de docencia. Este resultado es alarmantemente bajo y en mi opinión exige una intervención por parte del profesorado.

⁶ La nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 30 de diciembre del 2020), también conocida como ley Celá es la ley LOMLOE cuya aplicación está prevista para 2022.

brindan los nuevos escenarios de enseñanza online para hacer más accesible la educación, para promover el aprendizaje autónomo en el alumnado (competencia de aprender a aprender), para fomentar el trabajo cooperativo (competencia ciudadana) y para el desarrollo de las habilidades sociales y tecnológicas que exigen los nuevos tiempos en línea con las competencias transversales de índole digital y personal de la nueva ley de educación. Si somos capaces de utilizar las circunstancias que nos están tocando vivir como punto de partida podremos iniciar un cambio en la metodología aplicada y una evolución hacia una educación de más calidad. Aunque no debemos olvidar que esta propuesta de intervención y el uso de metodologías activas exigen un mayor compromiso por parte del alumnado y también por parte del profesorado y no siempre es fácil de obtener. En el siguiente epígrafe se desarrolla el marco teórico en el que se profundiza en los dos ejes principales, por un lado, la evolución del sistema educativo que ha derivado a las clases online y por otro la motivación.

3. Marco teórico

3.1 De la educación presencial a la virtual

3.1.1 Tipos de educación

Desde marzo de 2020 estamos viviendo una situación de emergencia excepcional como consecuencia de la alerta sanitaria provocada por la COVID-19, que está generando un gran cambio en los métodos didácticos en todos los niveles educativos. Para contener la pandemia los centros se cerraron y durante este curso 2020-2021 la organización de las clases para cumplir con las restricciones de aforo y la distancia social ha llevado a implantar en muchos centros educativos un improvisado sistema de educación semipresencial/online que permite continuar con la educación a pesar de todo. Nos hallamos pues, como señalan Hodges et al. (2020), ante una enseñanza remota de emergencia (en adelante ERE), definida con una alternativa para seguir dando clase a pesar de las circunstancias de crisis sanitaria que dista mucho de otras modalidades educativas organizadas desde el principio y diseñadas con tiempo para ser online.

Como norma general la formación ha sido tradicionalmente presencial, en el aula convergían tanto el alumnado como el profesorado y en las clases se transmitían los conocimientos usando materiales tanto en papel como en soporte digital, usando la pizarra y generando una rica interacción entre todos/as. Pero antes de la COVID-19 ya existía la formación no presencial, que incluye las modalidades en las que no se cuenta con un espacio físico en el que se interactúa al unísono. Dentro de la educación no presencial, la que más tradición tiene es la educación a distancia. Moore (1991) definió por primera vez la educación a distancia como aquella en la que docentes y alumnado se localizan en distintos lugares físicos y momentos, utilizando para ello diferentes formas de comunicación. Esta educación se basa en materiales físicos que se entregan al alumnado para llevar a cabo su formación. En este caso, la comunicación con el profesorado se efectúa por correo electrónico o por teléfono, por lo que este sistema permite al estudiante

aprender sin necesidad de elementos tecnológicos y conlleva un contacto nulo entre compañeros/as. La educación a distancia permite como ventaja que personas que no puedan acceder a la educación presencial por limitaciones familiares, de residencia o laborales puedan seguir formándose (Xiao, 2018; Cantor 2019). Además, según Ricardo et al. (2020) se puede afirmar que la educación a distancia está asociada con la reducción de la brecha de aprendizaje entre estudiantes de mayor edad y esto se debe a que les permite mantener en equilibrio sus actividades laborales, personales y académicas (Camacho et al., 2015; De la Fuente Sánchez et al., 2018). Pero también muestra desventajas, como, por ejemplo, la falta de retroalimentación entre el alumnado y con el profesorado que a la larga tiene efectos negativos en la continuidad, provocando un posible abandono escolar (Atchley et al., 2013).

Dentro de la educación a distancia también existen la educación virtual y la educación online. Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2005) la enseñanza virtual, también llamada *e-learning*, incluye herramientas que han ido incorporándose a los sistemas educativos, y que incluyen webs complementarias, materiales y cursos online; donde la asistencia no es necesaria y el alumnado sigue un modelo curricular online. Según García Aretio (2017) tanto la educación virtual como la educación online se nutren de herramientas colaborativas online, usan redes sociales y entornos virtuales de aprendizaje que han sido diseñados para fines docentes. En la educación virtual se usa el correo electrónico como medio de comunicación y plataformas digitales para compartir los materiales y comunicar las tareas a realizar y entregar las tareas realizadas. La comunicación se realiza de manera asíncrona con el profesorado y de manera colaborativa con sus compañeros/as. Por otro lado, la educación online parte de la anterior y añade la variable temporal de tal manera que programa sesiones (clases y reuniones) en tiempo real permitiendo la interacción entre el alumnado y el profesorado. Por lo que podemos afirmar que tanto la docencia virtual como la docencia online permiten que docentes y estudiantes ganen flexibilidad, autonomía y relevancia. Además, según González & Abad (2020) permiten desarrollar estrategias como la grabación de las clases online, la participación en chats y muros de debate y la aplicación de otros modelos educativos tales como el *Flipped Classroom* o clase invertida que generan una evolución en las metodologías educativas aplicadas y que fomentan la participación del alumnado en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero no podemos olvidar que la transición al sistema educativo virtual ha sido un poco forzada por las circunstancias sanitarias y han aflorado ciertas deficiencias de recursos tecnológicos y limitaciones en tanto a las habilidades y la formación del propio alumnado y también del profesorado (Cabrera, 2020a). Es decir, ha supuesto un gran cambio en la forma en la que el estudiantado interactúa entre sí y con el equipo docente provocando ciertos inconvenientes. Algunas de las consecuencias más destacadas de la pérdida de presencialidad de las clases han sido: la pérdida de comunicación y contacto humano propio de la modalidad presencial y la pérdida del espacio didáctico-pedagógico que reduce la interacción entre profesorado y alumnado (Cleland et al., 2020; Zapatería,

2020). Otros trabajos afirman que las clases online serán un éxito si el alumnado que las cursa está auto motivado, posee habilidades de comunicación y tecnológicas y tiene bastante desarrollado el aprendizaje visual o fotográfico (Camacho et al., 2015; Cano et al., 2016). Además, Castellano et al. (2021) afirman que las distracciones son más comunes en los entornos de clases virtuales. Este hecho junto con los problemas de conexión durante las sesiones han sido los dos hechos más reconocidos por estudiantes en el contexto actual.

En cambio, los sistemas educativos tradicionales, que cuentan con la presencialidad de las clases, permiten que profesorado y alumnado construyan un grupo social que se comunica, convive y se relaciona en un entorno de crecimiento mutuo (Echeita, 2020). Además, según Escobar (2015) la interacción entre el profesorado y el alumnado es rica en factores motivacionales, emocionales y sentimentales, que mejoran la autoestima del alumnado y que se pierden sin ese espacio presente. Por lo que, una docencia online descuidada o con un mal planteamiento, supone una merma en la enseñanza de no solo los tecnicismos propios de la materia a impartir sino también del desarrollo de habilidades sociales y conceptos socioemocionales que motivan y estimulan al estudiantado. Lo que hace que las clases pierdan el sentido y el interés por parte del alumnado.

Durante el desarrollo del Máster hemos tenido la oportunidad de aprender los procesos de enseñanza - aprendizaje, y ahora más que nunca debemos ser capaces de aplicarlos, con una buena planificación y orientación. Según Paul and Jefferson (2019) la educación en línea exige al profesorado el diseño de un plan de estudios específico que maximice la calidad educativa, motive al estudiantado a aprender y les haga despertar el interés respondiendo a sus inquietudes. Además, el profesorado debe estar en continua formación para que puedan desarrollar sus habilidades tecnológicas y socioemocionales con un enfoque flexible y receptivo en la relación con sus estudiantes (Roddy et al., 2017). Es decir, es necesario contar con docentes con conocimientos pedagógicos y con habilidades digitales que creen espacios de colaboración, de reflexión y comunicación constante con el estudiantado en un ambiente virtual (De la Fuente et al., 2018). En definitiva, debemos ser capaces de mantener la motivación constante del alumnado por su aprendizaje haciéndoles sentir que son parte del proceso de enseñanza - aprendizaje, ofreciéndoles las herramientas que necesitan para que desarrollen su autonomía y desarrollando actividades que permitan mantener el interés del alumnado, a pesar de que las sesiones sean online, evitando la desmotivación y un posible abandono escolar. Por ello, durante el siguiente apartado nos centramos en la motivación y en su importancia en el entorno educativo.

3.2 La motivación

3.2.1 Concepto de motivación

El concepto de motivación se ha ido completando con varias referencias publicadas a lo largo del tiempo. En los años 60, Young lo definió como el proceso para despertar la acción produciendo que la actividad se mantenga generando un patrón dentro de la actividad (Young, 1961). Ya en los 80's, Gardner añadió a la definición cómo el deseo por aprender es necesario para impulsar la motivación, junto con una actitud positiva (Gardner, 1985). Posteriormente Huertas (2006), indicó que para aprender es imprescindible "poder" hacerlo (componentes cognitivos), pero además es necesario "querer" hacerlo (componentes motivacionales). Y en ese mismo año Woolfolk (2006) indicó que la motivación también está muy relacionada con la satisfacción de una necesidad y que la motivación genera el impulso necesario para conseguir esa satisfacción. Esta última definición está relacionada con la que dijo Maslow, quien consideró que la motivación es el impulso que tienen las personas de satisfacer las necesidades que están clasificadas en necesidades fisiológicas, de seguridad, de pertenencia, de estima y de autorrealización (citado en Perreira, 2009)⁷. Con esta información, podríamos definir la motivación como el interés que se tiene al realizar una actividad que permita satisfacer una necesidad promoviendo el aprendizaje. Y en esta línea, Revelli et al. (2013) afirman que el concepto de motivación conlleva procesos cognitivos, afectivos, conductuales y relacionales capaces de la activación, dirección y persistencia de la conducta del estudiantado. En la mayoría de asignaturas del Máster, a nivel teórico hemos aprendido lo importante que es tener la capacidad de generar motivación en el alumnado, por lo que en el siguiente apartado vamos a ver los tipos de motivación que existen.

⁷ Maslow (1954) definió una jerarquía de necesidades humanas clasificándolas en cinco grandes categorías. Los cuatro primeros niveles, los primordiales, están definidos como necesidades de déficit. Y el nivel superior se definió como autorrealización, motivación de crecimiento, o necesidad de ser. Además, la jerarquía establece que cuando las necesidades se satisfacen por niveles de tal manera que se satisfacen las necesidades de déficit más básicas (nivel inferior de la pirámide) primero, y en ese momento las personas experimentan nuevas necesidades y deseos más elevados (nivel superior de la pirámide), que serán satisfechas a continuación. Según la pirámide de Maslow, la jerarquía de necesidades humanas es la siguiente: Necesidades básicas. Se tratan de las necesidades que son esenciales para la supervivencia y la satisfacción urgente. Algunos ejemplos de estas necesidades básicas son: la necesidad de respirar, la sed, el hambre, el mantenimiento de la temperatura corporal y el apetito sexual. La ausencia de la satisfacción de estas necesidades básicas puede desencadenar en actos violentos. Necesidades de seguridad y protección. Son aquellas necesidades con las que las personas se sienten seguros y protegidos y surgen cuando las necesidades fisiológicas están satisfechas. Estas son: la seguridad física y la salud, la necesidad de proteger tus bienes, la necesidad de vivienda y la seguridad de recursos. Necesidades sociales. Son aquellas necesidades que se refieren al ser humano como ser social, ya que el ser humano tiene la necesidad de relacionarse con sus semejantes para formar parte de la comunidad y sentirse parte del grupo. Por lo tanto, estas necesidades son: la función de relación, la participación y la aceptación social. Necesidades de estima. Son necesidades de tipo afectivo, íntimas y personales. Y, por último, la autorrealización. Incluye la motivación de crecimiento, necesidad de ser y autorrealización. Esta necesidad psicológica se encuentra en la cumbre de la pirámide y se trata del crecimiento personal. La autorrealización se alcanza cuando todos los niveles anteriores han sido satisfechos y completados.

3.2.2 Tipos de motivación

Broc (2006) introdujo los conceptos de la motivación internalizada (en adelante MIN), la motivación intrínseca (en adelante MI) y la motivación extrínseca (en adelante, ME)⁸.

La motivación internalizada (MIN): es la que está relacionada con los valores del alumnado y los resultados de aprendizaje. Esta motivación por sí misma daría para el desarrollo de un solo trabajo, por lo que simplemente se cita.

La Motivación Intrínseca (MI): es la que está relacionada con el desarrollo y el funcionamiento de la personalidad desde el interior. Está desarrollada dentro de la teoría de la autodeterminación y se basa en tres necesidades tales como la necesidad de formar parte del todo, la necesidad de relacionarse y la de desarrollar autonomía a la vez. Las tres necesidades son esenciales para el óptimo funcionamiento cerebral y la integración, el desarrollo social constructivo y el bienestar personal. (Deci & Ryan, 2000). Otro aspecto esencial de la MI es que el interés por la actividad y autorrealización permanecen incluso tras haberse alcanzado el objetivo planteado conectado con las metas de competencia y aprendizaje. Por lo tanto, la MI implica el desarrollo de una actividad por la satisfacción derivada de ella misma, ya que no precisa de refuerzos externos y representa una tendencia innata de la naturaleza humana para buscar la novedad y el desafío, ampliando y ejecutando las capacidades propias de explorar y aprender (Wolters & Pintrich 1998). Además, Núñez et al. (2006) introdujeron el concepto de “conducta autodeterminada” como un constructo global en el que pueden ser diferenciados tres tipos de MI: hacia el conocimiento, hacia el logro y hacia las experiencias estimulantes. La primera, la MI en el conocimiento está relacionada con conceptos como la curiosidad o motivación para aprender y hace referencia a llevar a cabo una actividad por el placer que se experimenta mientras se aprende, o se intenta comprender algo nuevo. La segunda, la MI hacia el logro y se define como el compromiso en una actividad por el placer y satisfacción que se experimentan cuando se intenta superar un nuevo nivel. Por último, la MI hacia las experiencias estimulantes tiene lugar cuando el profesorado se involucra en una actividad para experimentar sensaciones positivas derivadas de esta⁹.

Por último, la Motivación Extrínseca (ME): es la que está relacionada con los beneficios o recompensas externas. Según Núñez et al. (2006) la ME se define como un constructo multidimensional, donde se distinguen tres tipos que, ordenados de menor a mayor nivel de autodeterminación son: regulación externa, introyección e identificación. La regulación externa es el tipo más representativo de ME y se refiere a participar en una actividad para obtener recompensas y evitar castigos; además, la conducta es el resultado

⁸ A partir de estos conceptos, el profesor Broc categoriza al alumnado en cuatro niveles o tipos (A, B, C y D) en función de qué motivaciones predominan. Para más información ver Broc (2006) p 384. Además, en su trabajo incluye la relación entre motivación y rendimiento escolar que nosotros desarrollaremos en el epígrafe de justificación de la propuesta de intervención.

⁹ Este último argumento está en línea con lo publicado por Lamas (2008) que afirma como la satisfacción positiva y estimulante que siente el alumnado marca un matiz importante en el proceso motivacional.

de experimentar presiones externas o internas. En la introyección, aunque la conducta está regulada por exigencias o demandas, el individuo comienza a internalizar las razones de su acción, pero no está todavía autodeterminada; puede implicar coerción o presión, lo que impide al individuo tomar decisiones sobre su propia conducta. Por último, la identificación es más autodeterminada, ya que el individuo valora su conducta y la cree importante; el compromiso es percibido como una elección propia, aunque se sigue considerando ME porque la conducta sirve para conseguir algo (Núñez et al., 2006). Más recientemente, Martín (2020), confirma que el valor extrínseco no se basa solo en la satisfacción de aprender algo, sino en los resultados que se obtienen al conseguirlo.

Una vez definidos los tipos de motivación, es relevante conocer la influencia que tiene la labor docente en el impulso de la motivación. En el siguiente apartado nos adentramos en el papel del profesorado en el proceso de motivación.

3.2.3 El papel del docente en el proceso de motivación

El profesorado juega un papel fundamental en la motivación por aprender del alumnado. Según González Collera (2008) el papel del profesorado es esencial para la formación del autoconcepto académico y social del alumnado. Según García & Domenech (2000) la labor docente implica fomentar la MI para aumentar los conocimientos y habilidades del alumnado y así ofrecerles las herramientas que les permitan afrontar una tarea por el hecho de aprender en sí y no por una recompensa, reduciendo a su vez la competitividad. Además, Díaz Barriga & Hernández Rojas (2004) muestran cómo los estímulos positivos provenientes del profesorado para aumentar la motivación pueden mejorar el aprendizaje del alumnado. Por lo tanto, y tras todo lo aprendido en el desarrollo de este Máster podemos asegurar que el profesorado es la figura más influyente dentro del aula ya que el alumnado valora mucho sus opiniones y el trato que reciben por su parte; lo cual conlleva connotaciones emocionales en la relación y la necesidad de un buen desarrollo emocional por parte del profesorado¹⁰. Recientemente, Martín (2020) incluye como esencial la variable emocional durante el diseño y planteamiento de las actividades de aprendizaje y señala como la figura del profesorado es clave para su implementación. Este argumento es muy importante a la hora de enfrentarnos al resto de epígrafes de trabajo, ya que sin ese componente emocional y sin conocer el entorno en el que estamos trabajando es muy probable que seamos incapaces de motivar al alumnado, llegando incluso a desmotivarlo. Este tema se desarrolla en el siguiente apartado.

¹⁰ Como así aprendimos en la asignatura optativa del Máster denominada Educación Emocional del Profesorado (2018/2019).

3.2.4 La desmotivación

Podemos definir la desmotivación como la falta total de motivación. Según Barca Lozano et al. (2008) la motivación por realizar las tareas está directamente relacionada con el interés, es decir, con la respuesta a la pregunta ¿por qué hago esta tarea?. En segundo lugar, está relacionada con la autoimagen que el alumnado tiene sobre su capacidad, es decir, con la respuesta a las preguntas ¿puedo hacer esta tarea?, ¿soy capaz de hacerla?. Y por último se relaciona con el autoconcepto, es decir, con la respuesta a la pregunta ¿cómo me siento al realizar esta tarea?. Por lo tanto, podemos afirmar que cuando el estudiantado se siente desmotivado con una tarea puede deberse a no sentirse competente para llevarla a cabo como indicó Bandura (1986) o bien porque no valora con interés la actividad que le está desmotivando (Ryan, 1995). Además, Pintrich & Schunk (citado en Barca Lozano et al., 2008) indican que el alumnado que no está motivado por aprender presta escasa atención en clase, no le importa no aprender e incluso no saber realizar las tareas que se les están exigiendo, es decir, no muestra la actitud necesaria para el aprendizaje, lo que implica que son alumnos/as con mayores probabilidades de fracasar en su rendimiento escolar. En este sentido y como ya hemos indicado previamente, el papel docente es fundamental a la hora de enfocar estas situaciones, creando un buen ambiente y para ello su labor debería intentar despertar el interés y los estímulos que necesitan para que quieran aprender, fomentando así la MI y buscando que el estudiantado encuentre utilidad en el aprendizaje (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2004).

Yendo un poco más allá e intentando buscar soluciones que ayuden al profesorado a generar la motivación en el estudiantado encontramos trabajos como el de González Collera (2008) que muestra como para poder motivar el uso de la tecnología puede ser una herramienta útil ya que las TIC proporcionan un entorno de enseñanza - aprendizaje estimulante para el alumnado. En este sentido, Gairín et al. (2017) confirman que el uso de TIC produce un incremento de la motivación en el alumnado, una mejora en la participación en clase, una mayor interacción del alumnado en el aula y una mejora con las habilidades y herramientas digitales. Además, según Coscollola & Graells (2011) el uso de las TIC del Aula 2.0 tiene efectos en la motivación del estudiantado, habiendo generado un uso exponencial en el profesorado ya que tiene también un efecto directo sobre su satisfacción, su motivación y su autoestima¹¹. Pero las TIC no lo son todo y a la hora de planificar las actividades a desarrollar por parte del profesorado con el objetivo de reducir la desmotivación, varios autores coinciden en que no debemos olvidarnos de las variables personales y contextuales que influyen también en la motivación del alumnado. García & Domenech (2000), mostraban como las variables personales y

¹¹ Pero, a pesar del gran potencial del uso de las TIC en el aula también existen problemas de resistencia al cambio, de carencias formativas en el uso de la tecnología, y de autoestima y grado de frustración por parte del profesorado (Calderón & Piñeiro 2007). No podemos obviar dichos problemas y encontrándonos en el momento en el que nos encontramos pueden ser una barrera difícil de solventar y que tiene un efecto directo en el alumnado. Por ello, considero que es muy importante que en el Máster existan asignaturas optativas, como por ejemplo la asignatura Tecnologías de Información y Comunicación para el Aprendizaje (2018/2019), que nos permitan formarnos y ser docentes competentes.

afectivas, además del autoconcepto, tenían una relación directa con la motivación. Gilbert (2011) citado por de Caso Fuertes, (2014) indicaba como la vida externa al centro educativo influye directamente en el fracaso escolar y la autoestima del alumnado se ve influida por ello. Además, según Alonso-Tapia et al. (2020), las actividades programadas deberían despertar la curiosidad por aprender, acercando los conceptos a estudiar a la realidad que conocen. Por lo tanto, será labor del profesorado desarrollar una planificación de actividades que permita entre otros objetivos: reforzar los logros obtenidos evitando las descalificaciones personales y las comparaciones. Orientar al alumnado durante todo el proceso, pero dejándoles autonomía y aportándoles *feedback* de calidad para evitar que se desvíen del objetivo principal. Es importante también promover la creatividad y el trabajo en equipo. Evaluar en términos de mejora y no solo centrarse en las calificaciones para fomentar su confianza y autoestima. Impulsar un clima social positivo que integre a todo el alumnado y, por último, realizar actividades donde el alumnado se sienta integrado con el aprendizaje, con las competencias y al mismo nivel que sus iguales, algo que se consigue gracias al trabajo cooperativo, que será la base de nuestra propuesta de intervención en el aula¹².

Como hemos visto en todo este epígrafe la motivación es una herramienta clave para el aprendizaje del alumnado, y la figura del profesorado es un elemento imprescindible para implementarla, más si cabe en el contexto actual. Por ello, en los siguientes epígrafes se va a justificar y desarrollar la propuesta de intervención educativa que se plantea tras la realización del Prácticum II y que supone implementar una serie pequeños cambios en favor del proceso de enseñanza-aprendizaje intentando motivar al alumnado para que asista de manera activa a las clases que se imparten de manera online y recupere el interés por aprender. En el siguiente epígrafe se muestra la justificación del proyecto.

4. La propuesta de intervención

4.1 Justificación de la propuesta de intervención

Por un lado, la motivación influye tanto en la duración como en el nivel de estudios escogido por el alumnado (Shillingford & Karlin, 2013) y es clave para guiarles hacia un aprendizaje eficiente y eficaz intentado prevenir el abandono escolar (Revelli et al., 2013; Valenzuela et al., 2015; Lieury & Fenouillet, 2016; Gómez & Toala, 2017). Además, no podemos olvidar que uno de los principales objetivos de la LOMLOE es reducir la tasa de abandono escolar temprano por lo que la motivación podría convertirse en un elemento clave para lograrlo. Si analizamos las cifras de abandono escolar en la Formación Profesional, ya que es la población objeto en este trabajo, la tasa media de abandono escolar se sitúa en 2020 en el 16% según los datos de la Encuesta de Población

¹² Estos objetivos son los más repetidos en la literatura y han sido incluidos (de manera directa o indirecta) en el trabajo desarrollado por Alonso-Tapia et al. (2020).

Activa (EPA, 2020). Este porcentaje, pese a ser 1,24 puntos menor que el año anterior es superior a la tasa objetivo a alcanzar del 10% (Tasa media de la UE)¹³. Como podemos observar los valores siguen estando muy por encima de la media, por lo tanto, es necesario que entre todos los agentes implicados seamos capaces de implantar estrategias que fomenten la motivación en el alumnado y la asistencia a clase y desincentivan las ideas de abandonar. Además, la motivación también repercute en el rendimiento académico y en la interacción del alumnado en clase (Alonso-Tapia, 2003, Inglés et al., 2010). Este último argumento es muy relevante porque en el contexto actual en el que se está impartiendo docencia con clases online que no fomentan la interacción y las relaciones entre compañeros/as, la motivación puede verse mermada de manera exponencial y este es un punto clave en el desarrollo de esta propuesta.

Por otro lado, el marco del EEES y la LOMLOE se centran en el desarrollo de competencias dejando al alumnado en una posición más activa y autónoma. Según Martínez (2011a, b) este enfoque permite al alumnado que tomen sus propias decisiones a través de una filosofía educativa constructivista, para aprender de manera autónoma competencias genéricas y específicas para la profesión que están estudiando y para su propio proyecto vital. Esto implica que la labor del estudiantado es clave para su propio aprendizaje y sin su esfuerzo y dedicación es muy complicado que se maximice su aprendizaje. Además, se ha demostrado que el alumnado que está motivado dedica más tiempo al proceso de enseñanza-aprendizaje y su implicación crece, reflejándose también en las calificaciones obtenidas (Bazúa-Rueda, 2008 citado por Anaya-Durand, 2010).

En el epígrafe de antecedentes ya indicamos como se había detectado un nivel de asistencia muy bajo a las clases online y una aparente desmotivación en el alumnado frente al módulo de PIAC, además en el epígrafe del marco teórico hemos realizado un profundo análisis sobre la influencia de las clases online y la motivación y en este epígrafe hemos terminado de cerrar el círculo incluyendo la variable del abandono escolar que sería el final que pretendemos evitar.

Con esta propuesta de intervención, y en el actual contexto en el que la pandemia por la COVID-19 limita la asistencia a las clases presenciales para el alumnado y reduce el contacto directo, se desarrolla esta propuesta de intervención que intenta motivar al estudiantado a trabajar y estudiar los conceptos más complicados dentro de la unidad didáctica operaciones financieras del módulo de PIAC a través de actividades en línea, utilizando para ello todos los recursos TIC que tenemos a nuestra disposición y aplicando un aprendizaje cooperativo¹⁴. Este trabajo es una continuación del realizado durante el

¹³ Maquilón & Hernández (2011) ya mostraban el elevado nivel de fracaso escolar y a la elevada tasa de abandono escolar que se produce en los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior indicando como causa general la elevada heterogeneidad de los grupos y como específica las dificultades para la conciliación.

¹⁴ La selección de esta unidad didáctica está motivada por la información que recibí por parte de mi tutora en el CPIFP Corona de Aragón, quién me indicó que esta es la unidad didáctica que más cuesta trabajar y superar al alumnado del módulo de PIAC.

Prácticum II y se centra en los temas más específicos del área financiera que se imparten en el tercer trimestre el curso escolar 2020-2021¹⁵.

4.2 Objetivos de la propuesta de intervención

El objetivo general es fomentar la asistencia a las clases online y la participación del estudiantado durante la unidad didáctica denominada operaciones financieras. Con esta propuesta se busca aumentar la motivación del estudiantado al hacerles una parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje, despertando su interés por la materia y reduciendo las posibilidades de abandonarla.

A la vez, se marcarán los siguientes objetivos específicos:

- Fomentar el trabajo cooperativo, a partir de las sesiones de trabajo planteadas en la propuesta, que generan sinergias y el desarrollo del trabajo en grupo.
- Fomentar la motivación intrínseca en el alumnado, haciéndoles sentir parte imprescindible del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Fomentar la confianza y autoestima, a través del desarrollo de la motivación intrínseca.
- Favorecer el conocimiento y fomentar el uso de las TIC, a partir del uso de *Google Meet*, *Kahoot* y *Formularios de Google*.
- Desarrollar un entorno educativo estable en clases online. Fomentando la participación del alumnado y haciendo imprescindible su asistencia para el buen desarrollo de las sesiones.

Para poder alcanzar estos objetivos es importante que las metas a alcanzar con cada actividad sean concretas, realistas y alcanzables. Por ello, en los siguientes apartados se van a detallar los contenidos de la propuesta, la temporalización y puesta en marcha, la evaluación y la metodología a utilizar.

4.3 Contenido de la propuesta de intervención

La propuesta de intervención se va a realizar sobre la unidad didáctica llamada operaciones financieras que se imparte en el módulo de PIAC (Código 0650) en el título de Técnico Superior en Asistencia a la dirección¹⁶. Su equivalencia en créditos es de 11

¹⁵ La formación que poseo en el área económico-financiera hace que me sienta mucho más cómoda impartiendo docencia en materias de esta área.

¹⁶ La normativa que rige el título es: El Real Decreto 1582/2011, de 4 de noviembre, establece el título de Técnico Superior en Asistencia a la Dirección, y sus enseñanzas mínimas (BOE 15 de diciembre de 2011). Orden ECD/318/2012, de 15 de febrero, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Asistencia a la Dirección. (BOE 22 de febrero de 2012). ORDEN de 15 de noviembre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se establece el currículo del título de Técnico Superior en Asistencia a la Dirección para la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA 4 de diciembre de 2013).

ECTS. Específicamente se va a aplicar sobre las sesiones online que están planificadas para esta unidad que son 4.

El Anexo 1 incluye información relevante sobre los objetivos de aprendizaje, las competencias y las cualificaciones de la unidad didáctica de operaciones financieras que se asocian en el currículo al módulo de PIAC. Y en el Anexo 2 se incluye la información completa de los objetivos de aprendizaje y el contenido de la unidad didáctica de operaciones financieras.

Los contenidos específicos que se trabajarán en esta propuesta de intervención son:

Sesiones del cronograma 3-4:

El interés simple. Definición y ejercicios prácticos que incluyen: cálculo de interés, cálculo de capital final, cálculo de capital inicial, cálculo del tiempo de la operación, cálculo del tanto de interés.

Sesiones del cronograma 7-8:

El interés compuesto. Definición y ejercicios prácticos que incluyen: cálculo de interés, cálculo de capital final, cálculo de capital inicial, cálculo del tiempo de la operación, cálculo del tanto de interés. El resto de contenidos se verán en las clases presenciales.

4.3.1 Recursos didácticos

En este apartado se detallan los recursos didácticos de la unidad didáctica operaciones financieras a disposición del alumnado en el Classroom del módulo de PIAC. Los recursos didácticos son: apuntes y guiones realizados por el profesorado y disponibles en formato *pdf*. La colección de problemas, cuestiones y documentación relativa a la unidad didáctica (con soluciones) en formato *pdf*¹⁷. Los vídeos explicativos de teoría grabados por el profesorado y que sirven de guía y material de apoyo para el alumnado.

Además, durante las clases online tanto el profesorado como el alumnado deben disponer de los siguientes requisitos mínimos:

- Ordenador, Tablet o dispositivo similar con conexión a internet.
- Webcam, auriculares, altavoces y micrófono para poder vernos y escucharnos mejor.
- Cuenta en *Google apps for education*.

De estas herramientas gratuitas utilizaremos:

- o *Google Forms*: para los test de repaso del aprendizaje tras las sesiones online.
- o *Google Drive*: para generar carpetas compartidas donde incluir las tareas y el trabajo realizado por el grupo.
- o *Google Meet*: Para el desarrollo de clases online y las tutorías.

¹⁷ Todos los materiales complementarios que cree el estudiantado durante la preparación de las clases online también estarán a disposición del alumnado al finalizar las sesiones online.

- *Google Jamboard*: que se utilizará como pizarra virtual para las explicaciones a través de *Google Meet*.
- *YouTube*: donde se compartirán los videos explicativos del profesorado a través de links en privado (solo las personas con el enlace podrás ver los vídeos).
- Otras herramientas como *Kahoot*¹⁸.

Y, además, como complemento será necesario contar con una licencia del paquete Office: *Word*, *Excel* y *Power Point*. (O su versión de acceso abierto). Una licencia del *PDF Acrobat*. (O su versión de acceso abierto) y una calculadora científica (o herramienta similar) para realizar las operaciones de los ejercicios prácticos.

4.3.2 Actividades

Las actividades que se plantean en esta propuesta de intervención están detalladas en el Anexo 3. Las cuatro actividades tienen como objetivo que el alumnado adquiera los conocimientos y resultados de aprendizaje, además de permitir que el estudiantado se conozca y puedan desarrollar capacidades y habilidades con el fin de que se motiven y complementen. También permiten el desarrollo de pensamiento crítico, analítico y reflexivo lo que supone la adquisición de un aprendizaje más significativo. Todo ello es posible gracias a la planificación y supervisión del profesorado, por lo que su labor es imprescindible. En el siguiente apartado se muestran las fases del proyecto y la temporalización de las sesiones de la unidad didáctica de operaciones financieras.

4.4 Temporalización y puesta en marcha de la propuesta de intervención

Para poder llevar a cabo la propuesta de intervención planteada, primero se han establecido las fases de la propuesta y estas son:

- Identificar la/s necesidad/es a cubrir.
- Definir los objetivos a alcanzar con la propuesta.
- Definir los objetivos de aprendizaje.
- Definir los contenidos a aprender en línea con los objetivos a alcanzar.
- Determinar los recursos didácticos que se necesitan.
- Diseñar las actividades que se van a realizar.
- Desarrollar el cronograma y fijar la temporalización de las actividades.
- Establecer la metodología de aprendizaje a utilizar.

¹⁸ Se permitirá al alumnado el uso de otras herramientas como *Kahoot* para la elaboración del cuestionario de repaso.

- Definir el sistema de evaluación.
- Resumir y concluir la propuesta.

En cuanto a la temporalización de las actividades planteadas, dentro de la programación del módulo de PIAC que tiene asociadas en el currículo 192 horas de duración (Orden ECD/318/2012), a la unidad didáctica de operaciones financieras se le asignan 8 horas de docencia¹⁹. Estas horas se dividen en 4 días de dos sesiones cada día por lo que da un total de 8 sesiones, 4 sesiones corresponden a clases presenciales y otras 4 sesiones a clases online. La temporalización detallada junto con otra información relevante tal como los contenidos a aprender en cada sesión, las actividades planteadas, las metodologías de aprendizaje y los recursos didácticos y materiales se muestran en la Tabla 1.

¹⁹ Para la temporalización del módulo de PIAC se han seguido los conocimientos aprendidos sobre la distribución temporal de los contenidos en la asignatura del Máster Diseño de Actividades de Aprendizaje de la Administración, Marketing, Turismo, Servicios a la Comunidad y FOL (2019/2020).

Tabla 1 Temporalización de la propuesta de intervención

Sesión	Contenidos	Actividades (información detallada en Anexo 3)	Metodología (información detallada en apartado 4.5)	Recursos didácticos y materiales
1-2	Definición de operaciones financieras. Clases de operaciones financieras. Elementos que intervienen en las operaciones financieras. Definiciones de interés simple e interés compuesto.	Clase presencial Explicación detallada de todos los conceptos teóricos sobre las operaciones financieras. Introducción al interés simple y compuesto. Realización de un esquema resumen con todas las fórmulas a utilizar.	Explicación magistral por parte del profesorado. Visionado de vídeos grabados por el profesorado.	Temario disponible en <i>Google Classroom</i> que incluye: Las diapositivas. El resumen con la información más relevante. El tema en formato <i>pdf</i> . El conjunto de ejercicios prácticos a realizar. Videos explicativos de 3 minutos sobre la teoría vista en clase.
3-4	El interés simple.	Clase online Ejercicios prácticos que incluyen: cálculo de interés, cálculo de capital final, cálculo de capital inicial, cálculo del tiempo de la operación, cálculo del tanto de interés.	Aprendizaje cooperativo.	Temario disponible en <i>Google Classroom</i> que incluye: Las diapositivas elaboradas por el alumnado con sus ejercicios prácticos. Las soluciones a todos los ejercicios planteados.
5-6	Las operaciones de descuento. Elementos que intervienen en las operaciones de descuento. El descuento comercial. La equivalencia financiera. La sustitución de capitales. El vencimiento común y el vencimiento medio.	Clase presencial Explicación detallada de todos los conceptos teóricos sobre las operaciones de descuentos. La equivalencia financiera y los tipos de vencimientos. Definición y ejercicios prácticos que incluyen: cálculo de interés, cálculo de capital final, cálculo de capital inicial, cálculo del tiempo de la operación, cálculo del tanto de interés.	Explicación magistral por parte del profesorado. Visionado de vídeos grabados por el profesorado.	Temario disponible en <i>Google Classroom</i> que incluye: Las diapositivas. El resumen con la información más relevante El tema en formato <i>pdf</i> . El conjunto de ejercicios prácticos a realizar.
7-8	El interés compuesto.	Clase online Ejercicios prácticos que incluyen: cálculo de interés, cálculo de capital final, cálculo de capital inicial, cálculo del tiempo de la operación, cálculo del tanto de interés.	Aprendizaje cooperativo.	Temario disponible en <i>Google Classroom</i> que incluye: Las diapositivas elaboradas por el alumnado con sus ejercicios prácticos. Las soluciones a todos los ejercicios planteados.

4.5 Metodología de la propuesta de intervención

En este apartado nos centramos en la metodología que se va a utilizar en las 4 sesiones online que son objeto de esta propuesta de intervención (sesiones 3-4 y sesiones 7-8 de la temporalización presentada en el apartado 4.4)²⁰.

Esta propuesta de intervención, incluye y aplica metodologías activas, que como ya hemos indicado en los epígrafes anteriores, tratan de colocar al alumnado como el núcleo central del proceso de enseñanza - aprendizaje. Para ello se propone utilizar la metodología de aprendizaje cooperativo que fue definida por Smith (1996) como una dinámica educativa a partir de la creación de pequeños grupos de estudiantes para que trabajen conjuntamente y puedan maximizar su aprendizaje y el del resto de compañeros/as. Según Vallet-Bellmunt et al. (2017) el aprendizaje cooperativo se basa en varias teorías. En la teoría cognitiva (donde la cooperación del alumnado es la clave), en la teoría de la interdependencia social (que se basa en la motivación intrínseca del alumnado para conseguir un objetivo común) y en la teoría comportamental (que considera que incentivar al alumnado y fomentar el esfuerzo del grupo debería ser una prioridad). Además, esta metodología permite crear un ambiente educativo encaminado a la colaboración y a la reflexión que favorece las relaciones interpersonales y de desarrollo social (Gutiérrez-Fresneda, 2017; Rodríguez et al., 2017) que es algo muy necesario cuando aparecen las limitaciones de espacio educativo que implican las clases online.

En esta metodología la labor del profesorado se posiciona más cerca de la mediación, la planificación y la evaluación, estando siempre observando todo lo que acontece. Los grupos que se generan pueden ser heterogéneos ya que cada miembro asume una responsabilidad en la actividad y trabajan recíprocamente para alcanzar un objetivo común. Los elementos que determinan el éxito de esta metodología son: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la interacción estimuladora, las habilidades interpersonales y grupales y la evaluación grupal, ya que el alumnado deberá ser responsable de su propia evaluación y de la evaluación del resto de sus compañeros/as. (Lobato, 2018).

En nuestro caso, además, vamos a implementar esta metodología en las clases online promoviendo el uso de las TIC que fomenta la motivación en el alumnado y genera una innovación educativa para el equipo docente. (Aguilar et al., 2019).

El primer paso consiste en distribuir al alumnado en grupos de trabajo de no más de 4 personas para que se complementen correctamente. Es muy importante que todos/as entiendan a la perfección el proceso educativo que se va a iniciar, por lo que será labor del profesorado explicar correctamente y dejar claros todos los puntos relevantes de cada una de las actividades. Como puede imaginarse, las metodologías activas suponen una mayor implicación del alumnado, pero también una carga de trabajo superior para el profesorado que ve como sus responsabilidades aumentan. Para cada grupo se creará una sala paralela en *Google Meet* y el profesorado estará presente en todas las salas a la vez

²⁰ La metodología de las sesiones presenciales no se desarrolla para no desvirtuar el objetivo de este trabajo.

para resolver dudas, verificar que se están entendiendo los conceptos y comprobar que se están cumpliendo con los objetivos de cada sesión.

Una vez creados los grupos de trabajo es labor del profesorado distribuir los temas/conceptos a trabajar por cada grupo de trabajo (que serán diferentes a los que trabajen el resto de grupos), lo que les hará ser expertos en el tema asignado y asumir la responsabilidad de una vez aprendido, enseñárselo al resto de los grupos. No hay una forma mejor de aprender que enseñando a otras personas y con esta metodología las interacciones que se crean permiten aprender mucho y desarrollar el poder de enseñar al resto. El profesorado estará siempre controlando que los conceptos se están trabajando de manera correcta e intervendrá en el caso de que algo no se esté haciendo bien.

Con los grupos creados y los temas asignados, ya podemos detallar el paso a paso de las sesiones online. Para las sesiones 3 y 7, se desarrollan actividades de inicio, por los que grupos se conectarán primeramente al link de la clase online y luego se pasarán a la sala específica que se haya generado para el grupo. En cada una de las salas, el alumnado empezará la formación que le corresponda y para ello empezará con el visionado del video que previamente ha preparado el profesorado. Además, deben realizar los ejercicios prácticos de aprendizaje y complementar la información que tiene disponible con alguna otra fuente, si lo consideran necesario. Para ello, pueden utilizar los apuntes de la unidad didáctica que tienen disponibles en el *Classroom* u otras fuentes de referencia complementarias que habrán sido listadas previamente por el profesorado. Una vez que los miembros del grupo ya conocen el tema a presentar, deben preparar una presentación que permita comprender al resto lo que ya conocen. Será requisito imprescindible que cada grupo prepare los siguientes materiales didácticos: Diapositivas con la materia a explicar, un esquema detallado del paso a paso, 2 o 3 enunciados de ejercicios prácticos propios que permitan demostrar que han entendido correctamente la materia que van a enseñar (junto con sus respectivas soluciones) y un cuestionario auto evaluables de conocimientos mínimos/ repaso sobre el tema que explican (realizado con *Google Forms*, o *Kahoot*) para que el resto de alumnos/as lo realicen como forma de evaluación al final de la siguiente sesión. Este cuestionario permite controlar al docente si se están entendido los conceptos explicados. Para que todos los materiales estén listos a tiempo y con calidad suficiente, los miembros del grupo deberán trabajar en equipo, distribuir las tareas de manera eficiente y maximizar sus virtudes.

Para las sesiones 4 y 8, se desarrollan actividades de desarrollo/ síntesis en las que cada uno de los grupos presentará al resto los conceptos aprendidos de manera activa en la sesión previa y les harán partícipes de sus conocimientos. Estas sesiones se imparten en el link de la clase online (la general). Durante la presentación, todas las personas que forman parte del grupo deberán intervenir y entre ellas podrán ayudarse y complementarse, contando también con la ayuda del profesorado que intervendrá siempre que lo considere necesario. Al finalizar todas las presentaciones, los grupos publicarán los enlaces a los cuestionarios de repaso que han preparado y el resto de estudiantes dispondrán de 24 horas para realizarlos. Todos los materiales didácticos estarán disponibles en el *Classroom* del módulo de PIAC al finalizar las sesiones de cada día.

Una vez realizadas las cuatro sesiones, un representante de cada grupo tiene la posibilidad de mandar al docente una batería de preguntas sobre el tema que se les asignó en el grupo de trabajo, estas preguntas deben haber sido preparadas por todos los miembros del grupo. Esta parte es voluntaria, pero es una forma de seguir involucrando al alumnado en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. De las preguntas recibidas se seleccionarán algunas de ellas para la prueba escrita que está planificada al finalizar la unidad didáctica. Al finalizar el trimestre se mandará al estudiantado una encuesta (anónima) de valoración de la propuesta de intervención para conocer sus impresiones y valorar si les ha resultado motivante y ha despertado su interés.

La forma detallada de evaluar estas actividades que forman de la unidad didáctica de operaciones financieras se especifica en el apartado 4.7. A continuación nos enfocamos en las medidas para la atención a la diversidad.

4.6 Medidas de atención a la diversidad en la propuesta de intervención

A continuación, se detallan los casos más recurrentes, siendo conscientes de que no son los únicos.

Para el estudiantado que presenta un ritmo acelerado de aprendizaje, se le proporcionará un rol de líder en la dinámica de los grupos, además de un extra de supuestos prácticos, con planteamientos más complejos que le permitan desarrollar su capacidad de investigación y aprendizaje.

Para el estudiantado que presenta un ritmo más lento de aprendizaje se le proporcionará un rol dependiente en la dinámica de los grupos. Además, se supervisará su proceso de enseñanza ajustándose a los mínimos establecidos en el currículo del módulo de PIAC.

Para el estudiantado que presenta dificultades visuales, llegando incluso a ser invidente, se le hará llegar todos los materiales teóricos en formato Word para que sean legibles por sus programas. Y se adaptarán las sesiones online a sus necesidades, así como los cuestionarios y tareas complementarias. A la hora de interactuar con el resto de compañeros/as se posicionará al estudiante en un grupo controlado.

Para el estudiantado que presenta dificultades auditivas, llegando a ser sordo, se le hará llegar todos los materiales audiovisuales con subtítulos y se adaptarán las clases online a través de *Google Meet* utilizando el lenguaje de signos. A la hora de interactuar con el resto de compañeros/as se posicionará al/la estudiante en un grupo controlado.

4.7 Evaluación de la propuesta de intervención

Los criterios de evaluación de la unidad didáctica de operaciones financieras se han incluido en el Anexo 4.

La evaluación de la propuesta de intervención supondrá el 60% de la evaluación de la unidad didáctica de operaciones financieras. El otro 40% será la valoración de la prueba escrita que se realizará al finalizar la unidad didáctica.

A continuación, se detalla, la desagregación del 60% del valor de la propuesta de intervención. Un 30% de la calificación vendrá de las valoraciones del trabajo realizado en las sesiones de inicio (lo que permite evaluar el proceso). Otro 25% de la calificación serán las valoraciones de la presentación de la actividad grupal en las sesiones de desarrollo/síntesis (lo que permite evaluar el producto) y el último 5% de la calificación serán los resultados obtenidos en los cuestionarios tipo test realizados por los grupos.

A la hora de evaluar el trabajo realizado por cada miembro del grupo, la evaluación de las actividades realizadas durante esta propuesta de intervención se realizará de manera individual y de manera grupal, tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado, siguiendo la propuesta de Johnson and Johnson (2003), lo que implica que cada uno de los miembros del grupo deberá valorar su trabajo, el trabajo individual de sus compañeros/as y el trabajo del grupo en su conjunto²¹.

La valoración del proceso de preparación de las sesiones, que como hemos indicado previamente, supone un 30% de la calificación total, se realizará mediante unas rúbricas que suman un valor máximo total de 102 puntos y recogen tanto la valoración individual como la valoración del grupo en su conjunto. Para el profesorado: la rúbrica de valoración individual del proceso se muestra en el Anexo 5.2 y supone un valor máximo de 9 puntos (9/102) y la rúbrica de valoración grupal del proceso se muestra en el Anexo 6.2 y supone un valor máximo de 9 puntos (9/102). En esta parte, el profesorado es un mero observador por lo que su valoración representa un porcentaje pequeño del total. Para el alumnado, la rúbrica de valoración individual propia y de los/as compañeros/as que han formado parte del grupo se muestra en el Anexo 7.1 y supone un valor máximo de 15 puntos por cada valoración. Como los grupos están formados por 4 personas, la valoración máxima será de 60 puntos (60/102) y la encuesta de valoración del funcionamiento del grupo se muestra en el Anexo 7.2 y supone un valor máximo de 24 puntos. (24/102)²².

La valoración de las presentaciones realizadas durante las sesiones 4 y 8 del cronograma de la unidad didáctica, que como ya hemos indicado previamente, suponen un 25% de la calificación total, también se realiza mediante rúbricas y encuestas que

²¹ Una excelente guía de cómo evaluar el aprendizaje cooperativo se encuentra publicada en el capítulo 4 del proyecto ACOOP. Este capítulo es la consecución de un proyecto de innovación docente de los profesores Javier Maquilón Sánchez, Andrés Escarbajal Frutos y Ana Giménez Gualdo. Información disponible en <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/acoop/doc/4.pdf>

²² Las encuestas de valoración a completar por el alumnado utilizando los ítems definidos en Fernández-Río et al. (2017).

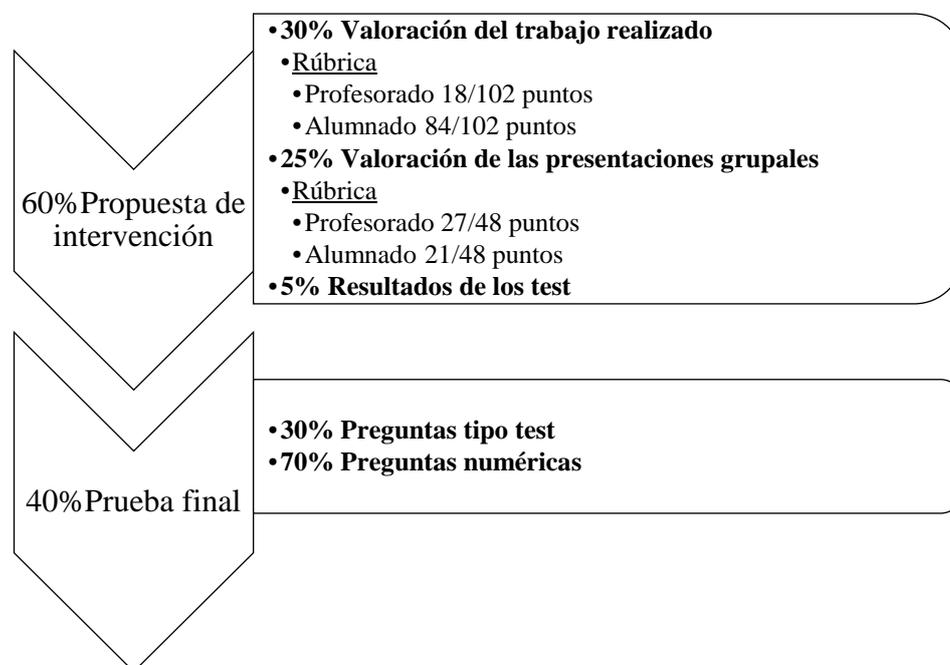
suman un valor máximo total de 48 puntos y recogen tanto la valoración individual como la valoración del grupo en su conjunto. Para el profesorado: la rúbrica de valoración individual de la actividad de presentación se muestra en el Anexo 5.1 y supone un valor máximo de 18 puntos (18/48) y la rúbrica de valoración grupal de la presentación se muestra en el Anexo 6.1 y supone un valor máximo de 9 puntos (9/48). Para el alumnado, la encuesta de valoración de presentación del resto de grupos se muestra en el Anexo 7.3 y supone un valor máximo de 21 puntos (21/48). Las valoraciones recibidas en puntos de estas partes de la evaluación se transformarán a calificaciones numéricas mediante una regla de tres.

La última parte de la calificación, que son los resultados de los cuestionarios de repaso a realizar por el alumnado, se generará mediante una media ponderada de los resultados obtenidos y sobre la misma se aplicará el porcentaje del 5% que le corresponde de la nota general.

Y con respecto a la valoración del 40% general de la unidad didáctica que se evaluará mediante la prueba escrita se detalla qué la teoría supondrá un 30% de la calificación total de la prueba y se evaluará mediante 30 afirmaciones tipo test con respuesta única de verdadero o falso, incluyendo una penalización del 0,025 para las respuestas erróneas. Las cuestiones de ejercicios numéricos serán 4 prácticas que supondrán un 70% de la calificación total de la prueba y deberán responderse con detalle.

Con el fin de clarificar el proceso de evaluación, se resume toda la información en la Tabla 2.

Tabla 2 Metodología de evaluación de la unidad didáctica



Con este apartado se termina de definir y presentar la propuesta de intervención y en el siguiente epígrafe se muestran las conclusiones del trabajo.

5. Conclusiones

Una de mis mayores preocupaciones como docente es conseguir despertar el interés por aprender en el alumnado haciéndoles sentir que son capaces de superar la asignatura que están cursando. Ser buen docente no es sencillo y el sistema educativo tampoco es que vaya a nuestro favor. Además, si a esto le unimos una pandemia mundial y un inestable estado emocional, que hace que las personas nos sintamos desmotivadas, inseguras e incapaces en la mayoría de las situaciones que vivimos, se crea un entorno que necesita cambios y la implicación de todas las partes.

Esta propuesta de intervención surge de una situación detectada al realizar el Prácticum II en el CPIFP Corona de Aragón. Durante esos meses pude captar como la desmotivación del alumnado estaba presente y hasta se sentía en el ambiente, pero no fue algo que me pillara por sorpresa ya que durante los últimos cinco años es algo que he sentido también en la Facultad de Economía y Empresa, lugar donde he desarrollado mi tesis doctoral y donde he impartido también mi docencia.

Este trabajo pretende servir de guía para implementar metodologías activas en el proceso de enseñanza – aprendizaje en estudiantes de Formación Profesional. Con él se pretende impulsar el liderazgo, la responsabilidad, el trabajo en equipo y las buenas relaciones interpersonales. El aprendizaje cooperativo es una metodología eficaz para que el alumnado adquiera autonomía, se conozcan entre sí y se creen fuertes vínculos con el grupo. Permite al alumnado desarrollar el pensamiento crítico, analítico y reflexivo para adquirir un aprendizaje significativo. Y además permite al docente aprender mucho del estudiantado y conocerles más, conocer cómo actúan, cuáles son sus intereses, sus metas y qué les preocupa.

El aprendizaje cooperativo favorece la creación de un espacio (en este caso virtual) donde poner en común los diferentes puntos de vista y potencia los procedimientos de estudio, análisis y síntesis en el alumnado sin la necesidad de la supervisión continua del profesorado. En definitiva, el aprendizaje cooperativo, permite aumentar la motivación a la par que favorece el intercambio de información y el contraste de puntos de vista. Fomenta e impulsa el verdadero trabajo en equipo y crea un clima de cooperación en clase.

Basándonos en todas estas ventajas, y asumiendo que el interés del alumnado por la materia iba a aumentar, se planteó esta propuesta de intervención con el objetivo general de fomentar la participación y asistencia a las clases online durante la unidad didáctica titulada operaciones financieras, a la vez que se intentaba fomentar la motivación intrínseca del alumnado, su confianza, su autoestima y el uso de las TIC. Ojalá algún día esta propuesta pueda ampliarse a más sesiones y llevarse a cabo en algún centro educativo dentro del módulo de PIAC de los Ciclos Formativos de Grado Superior de Asistencia a la Dirección o de Administración y Finanzas, aunque no podemos obviar que exige una mayor carga de trabajo para el profesorado y un dominio del uso de las TIC que no todo el mundo posee. Con este tipo de actividades se busca que el alumnado no

abandone y que al realizarse las preguntas de ¿por qué hago esta tarea?, ¿soy capaz de hacerla? Y ¿cómo me siento al realizar esta tarea? pueda responder afirmativamente y con confianza a cada una de ellas.

Ser docente implica estar en constante formación y mantener un buen nivel de motivación. Estos dos motivos fueron los que me hicieron decantarme por cursar el Máster de profesorado como complemento a mi carrera profesional y con todo lo aprendido ahora me siento capacitada para integrarme en la profesión docente contribuyendo con mis proyectos y actividades. Todos los trabajos que he realizado mientras cursaba el Máster, que culminan con este, estaban planteados para favorecer una convivencia formativa estimulante para el alumnado. Además, y sobre todo este trabajo, está desarrollado desde una posición más reflexiva, crítica y fundamentada en los principios de las metodologías educativas que son habilidades que he podido desarrollar a lo largo de todos estos años de estudio y trabajo combinados. He de reconocer que no ha sido nada fácil y que no siempre he tenido el apoyo de las personas que podrían haberse puesto en mi lugar para empatizar un poco con mi situación, pero cuando algo te apasiona, te genera interés y estás motivado, sacas fuerzas de donde crees que no tienes para realizarlo, no te rindes y vas a por todas.

Esto solo es el principio de una infinidad de propuestas que pueden implementarse tanto en las clases presenciales, como en las clases online. Queda mucho camino por recorrer, tenemos que seguir implementado las metodologías activas, las nuevas generaciones necesitan sentirse parte del proceso, necesitan estímulos para activar su capacidad de aprendizaje y no podemos olvidarnos de la inteligencia emocional que juega un papel crucial en la adquisición del conocimiento, en la aceptación de las emociones, en la motivación y en crecimiento personal.

6. Bibliografía

Referencias Bibliográficas

- Aguiar, B., Velásquez, R., & Aguiar, J. (2019). Innovación docente y empleo de las TIC en la Educación Superior. *Revista Espacio*, 40(2), 8-20.
- Alonso-Tapia, J. (2003). Motivaciones, expectativas y valores relacionados con el aprendizaje. Análisis empírico e implicaciones para la mejora de la actuación docente en la enseñanza secundaria y en el bachillerato. *Mención honorífica a la investigación educativa*.
- Alonso-Tapia, J., Ruiz, M.A, & Huertas, J. A. (2020). Diferencias en el clima motivacional en el aula: causas, efectos e implicaciones para la formación docente. Un estudio multinivel. *Annals of Psychology*, 36(1), 122-133.
- Anaya-Durand, A., & Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, ciencia, educación*, 25(1), 5-14.
- Atchley, T. W., Wingenbach, G., & Akers, C. (2013). Comparison of course completion and student performance through online and traditional courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(4).
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs*, 23-28.
- Barca Lozano, A., Nascimento Mascarenhas, S., Brenlla, J., Porto Rioboo, A., & Barca Enríquez, E. (2008). Motivación y aprendizaje en el alumnado de educación secundaria y rendimiento académico: un análisis desde la diversidad e inclusión educativa. *Amazónica Revista de Psicopedagogía, Psicología escolar e Educação*, 9-57.
- Broc, M. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 340, 379-414.
- Beltrán, J.A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis.
- Cabrera, L. (2020a). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *RASE: Revista de Sociología de la Educación*, 13(2), 114-139.
- Calderón, P., & Piñeiro, N. (2007). Actitudes de los docentes ante el uso de las tecnologías educativas. Implicaciones afectivas. *Monografías*, 1-6.
- Camacho, I., Gómez, M., & Pintor, M. (2015). Competencias digitales en el estudiante adulto trabajador. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(2), 10-24.
- Cano, J., Ricardo, C., & Del Pozo, F. (2016). Competencia intercultural de estudiantado de educación superior: Un estudio en la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia). *Revista Encuentros*, 14(2).

- Cantor, F. (2019). Construction of public policy of higher education with participation of the academic community, Colombian, case for recognition of virtual and distance learning programs. *Journal of Physics: Conference Series*, 1161(1).
- Castellano, J., Almagro, J., & Fajardo, Á. (2021). Percepción estudiantil sobre la educación online en tiempos de COVID-19: Universidad de Almería (España). *Revista Científica*, 6(19), 185-207.
- Caso Fuertes, A. M. D. (2014). *Pautas para el estudio de la motivación académica*.
- Cleland, J., McKimm, J., Fuller, R., Taylor, D., Janczukowicz, J., & Gibbs, T. (2020). Adapting to the impact of COVID-19: Sharing stories, sharing practice. *Medical Teacher*, 42(7), 772-775.
- Coscollola, M. D., & Graells, P. M. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar*, 19(37), 169-175.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- De la Fuente Sánchez, D., Solís, M. H., & Martos, I. P. (2018). Vídeo educativo y rendimiento académico en la enseñanza superior a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 323-341.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill Interamericana.
- Dorrego, E. (2006). Educación a Distancia y Evaluación del Aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, (5).
- Encuesta de Población Activa, EPA. (2020). Disponible online: <https://www.ine.es/dyngs.INEbase/es/operacion.htm>. (Última consulta agosto 2021)
- Echeita, G. (2020). La Pandemia del Covid-19. ¿Una Oportunidad para Pensar en Cómo Hacer más Inclusivos Nuestros Sistemas Educativos?. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16.
- Escobar, M. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, "Nuevas tecnologías y comercio electrónico", 5(8), 1-8.
- Fernandez-Rio, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D., & Prieto, J. A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario de medición del aprendizaje cooperativo en contextos educativos. *Anales de Psicología*, 33(3), 680-688.
- Gairín, J., Castro, D., & Mercader, C. (2017). *El impacto de las TIC en el aula desde la perspectiva del profesorado*. Equipo de investigación UAB.
- García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: Calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25.

- García, F. J., & Doménech, D. (2000). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *REME, Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1, 55-65.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Moorcroft, R. (1985). The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. *Language Learning*, 35(2), 207-227.
- Gilbert, I. (2011). Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar. *Paidós Educador*.
- Gómez, M. E., & Toala, C. L. (2017). *La motivación del docente y su aporte en el rendimiento académico de los y las estudiantes de la escuela de educación general básica Justino Cornejo, del recinto el pueblito del Canton*. Borrador 24 de mayo.
- González Collera, L. (2008). La Motivación y su Historia. *MENDIVE UCP*, 6(21).
- González, M., & Abad, E. (2020). El aula invertida: un desafío para la enseñanza universitaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 11(20), 75-91.
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2017). *La opinión de los estudiantes sobre el aprendizaje cooperativo para la mejora de la práctica docente*. Trillas.
- Hernández-Sánchez, Alba, M., & Ortega, J. A. (2015). Aprendizaje Electrónico Afectivo: un modelo Innovador para Desarrollar una Acción Tutorial Virtual de Naturaleza Inclusiva. *Formación Universitaria*, 8(2), 19-26.
- Huertas, J. A. (2006). *Motivación: Querer aprender*. (2ª ed.). Aique.
- Hodges, CH., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*, 27(1), 1-9.
- Inglés, C. J., Martínez, A. E., Valle, A., García, J. M., & Ruiz, C. (2010). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de educación secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10(2), 451-465.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2003). *Assessing students in groups: Promoting group responsibility and individual accountability*. Corwin Press.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 15-20.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2016). *Motivación y éxito escolar*. Dunod.
- Lobato, P. (2018). ¿Qué es el aprendizaje cooperativo? definición y elementos esenciales. Disponible en <https://edintech.blog/2018/01/24/aprendizaje-cooperativo-definicion-elementos-esenciales> .
- Lorenzo, M.M., Ferraces, M.J., Pérez, C., & Naval, C. (2019). El profesorado universitario ante el aprendizaje-servicio: variables explicativas. *Revista de Educación*, 386, 37-61.

- Martín, H. R. (2020). ¿Cómo aprendemos?: una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza. *Graó*, 1.
- Martínez, J. A. (2011b). Automotivación y rendimiento académico en el espacio europeo de educación Superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(28), 1-13.
- Maslow, A. (1954): *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Moore, M. G. (1991). Editorial: Distance Education Theory. *The American Journal of Distance Education*, 5(3), 1-6.
- Moreira, J.A., Reis-Monteiro, A., & Machado, A. (2017). La educación superior a distancia y el e-Learning en las prisiones en Portugal. *Comunicar*, 25(51), 39-49.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., & Grijalvo, F. (2006). Validación de la escala de motivación educativa (EME) en Paraguay. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(3), 391-398.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) (2005). E-learning in Tertiary Education: Where Do We Stand? *OECD Publishing*. ISBN: 9789264009219.
- Paul, J., & Jefferson, F. (2019). A comparative analysis of student performance in an online versus face-to-face environmental science course from 2009-2016. *Frontiers in Computer Science*, 1, 7.
- Perreira, M. L. (2009) Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2),153-170.
- Raya, E. & Gómez, M. (2018). Estudio comparativo sobre metodologías de enseñanza y aprendizaje en tres universidades británicas. *Alfabetización digital e informacional*, 409-426.
- Revelli, J.A., Gutierrez, P., Del Castillo, F., Centeno, M., Vinuesa, A., Belcaid, B., & Andrade, M. T. (2013). Autoeficacia docente, motivación intrínseca y expectativa de resultado del alumnado. *Reidocrea*, 2, 54-62.
- Ricardo, C., Parra, J. D., Borjas, M., Cobo, J. V., & Cano, J. (2020). Potencial de la educación a distancia para reducir brechas de aprendizaje en Educación Superior: Una Mirada al caso colombiano. *American Journal of Distance Education*, 34(2), 157-176.
- Roddy, C., Amiet, D. L., Chung, J., Holt, C., Shaw, L., McKenzie, S., ... Mundy, M. E. (2017). Applying best practice online learning, teaching, and support to intensive online environments: An integrative review. *Frontiers in Education*, 2, 59.
- Rodríguez, N., Lara, L., & Galindo, G. (2017). Aprendizaje cooperativo integrado al estudio de casos en la activación de la formación de ingenieros industriales. *Scielo*, 9(2), 68-75.

- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of personality*, 63(3), 397-427.
- Shillingford, S., & Karlin, N. J. (2013). The role of intrinsic motivation in the academic pursuits of nontraditional students. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 25(3), 91-102.
- Smith, K. A. (1996). Cooperative learning: Making “group work” Using active learning in college classes: A range of options for faculty. *New Directions for Teaching and Learning*, 67, (71-82).
- Torres, M. J. F., Sánchez, R. C., & Villarrubia, R. S. (2021). Universidad y pandemia: la comunicación en la educación a distancia. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, (52), 156-174.
- Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva, I., Gómez, V., & Precht, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos*, 41(1).
- Vallet-Bellmunt, T., Rivera-Torres, P., Vallet-Bellmunt, I., & Vallet-Bellmunt, A. (2017). Aprendizaje cooperativo, aprendizaje percibido y rendimiento académico de la enseñanza de marketing. *Educación XXI*, 20(1), 277-297.
- Wolters, Ch., & Pintrich, P. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, english and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27-47.
- Woolfolk, Anita (2006). *Psicología Educativa*. Pearson Educación, 669.
- Xiao, J. (2018). On the margins or at the center? Distance education in higher education. *Distance Education*, 39(2), 259–274.
- Young, P. T. (1961). *Motivation and emotion: A survey of the determinants of human and animal activity*.
- Zapatería, M. (2020). Entornos virtuales en tiempos de coronavirus. *Cuestión*, 1, 1-7.
- Zariquiey, F. (2016). *La evaluación del aprendizaje cooperativo, calificamos la cooperación*. Colectivo Cinética.

Normativa

Orden ECD/318/2012, de 15 de febrero, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Asistencia a la Dirección. (BOE 22 de febrero de 2012).

Orden de 15 de noviembre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se establece el currículo del título de Técnico Superior en Asistencia a la Dirección para la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA 4 de diciembre de 2013).

Orden SAN/474/2020, de 19 de junio, por la que se establecían las medidas de prevención necesarias para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por la pandemia COVID-19, tras la superación de la fase 3 del Plan para la transición a una nueva normalidad.

Orden SAN/828/2020, de 4 de septiembre, por la que se acuerda la reincorporación plena al régimen de nueva normalidad de las Comarcas de Bajo Cinca, Bajo Aragón-Caspe, Comarca Central y municipio de Huesca.

Real Decreto 1582/2011, de 4 de noviembre, establece el título de Técnico Superior en Asistencia a la Dirección, y sus enseñanzas mínimas (BOE 15 de diciembre de 2011).

Anexo 1. Objetivos, competencias y cualificaciones en relación con el módulo de PIAC

A continuación, se muestran los objetivos de aprendizaje, las competencias profesionales, personales y sociales y las cualificaciones a alcanzar con la unidad didáctica de operaciones financieras en relación con el módulo de PIAC sobre la que se va a desarrollar la propuesta de intervención. Se destaca en negrita y cursiva la información relevante al estar relacionada con la unidad didáctica indicada.

Los objetivos del módulo PIAC son:

- a) Reconocer la interrelación entre las áreas comercial, ***financiera***, contable y fiscal para gestionar los procesos de gestión empresarial de forma integrada.

Dentro de las competencias profesionales, personales y sociales, este módulo contribuye a la alcanzar las siguientes competencias:

- c) ***Supervisar la gestión de tesorería, la captación de recursos financieros y el estudio de viabilidad de proyectos de inversión, siguiendo las normas y protocolos establecidos.***

Y adentrándonos con las cualificaciones y unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones se relacionan (Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero, actualizado en Real Decreto 107/2008, de 1 de febrero):

Nivel 2

- b) Actividades de gestión administrativa. ADG308_2.

Su competencia general es realizar las operaciones de la gestión administrativa de compraventa de productos y servicios, tesorería y personal, así como la introducción de registros contables predefinidos, previa obtención y procesamiento y archivo de la información necesaria mediante los soportes convencionales o informáticos adecuados, siguiendo instrucciones definidas, en condiciones de seguridad, respeto a la normativa vigente y atendiendo a criterios de calidad definidos por la organización.

Unidades de competencia:

- UC0979_2: Realizar las gestiones administrativas de tesorería.***

Nivel 3

a) Gestión financiera. ADG157_3.

La competencia general se basa en gestionar y contratar los servicios, productos y activos financieros necesarios, obteniendo la información de los mismos, y determinando las necesidades financieras de la organización, y realizar el control presupuestario de tesorería contribuyendo al desarrollo habitual de la actividad empresarial, respetando los procedimientos internos y normas legales, y atendiendo a las debidas condiciones de calidad, seguridad y protección del medio ambiente.

Unidades de Competencia:

UC0498_3 - Determinar las necesidades financieras de la empresa.

UC0500_3 - Gestionar y controlar la tesorería y su presupuesto.

UC0499_3 - Gestionar la información y contratación de los recursos financieros.

b) Comercialización y administración de productos y servicios financieros.
ADG311_3.

Cuya competencia general es la de realizar el asesoramiento y la gestión de productos y servicios financieros a través de los diferentes canales de comercialización, así como realizar las operaciones de caja de entidades financieras, atendiendo al cliente y ofreciendo un servicio de calidad para su fidelización, utilizando en caso necesario una lengua extranjera, cumpliendo la legislación vigente y la normativa interna, y todo ello en las debidas condiciones de seguridad y confidencialidad.

Unidades de competencia:

UC0991_3: Atender y tramitar sugerencias, consultas en materia de transparencia y protección, quejas y reclamaciones del cliente de servicios financieros.

UC0990_3: Gestionar y controlar las operaciones de caja.

UC0989_3: Realizar el asesoramiento y la gestión administrativa de los productos y servicios financieros.

Anexo 2. Objetivos de aprendizaje y contenidos de la unidad didáctica de operaciones financieras

1. Introducción

En esta unidad se estudia el concepto de operación financiera, los elementos que intervienen y los diferentes tipos de operaciones financieras.

Se utilizan las leyes financieras de capitalización y actualización para realizar los cálculos necesarios en las operaciones comerciales. Se resuelven problemas utilizando las leyes de capitalización simple y capitalización compuesta.

2. Objetivos de aprendizaje

- Comprender el concepto de operación financiera.
- Distinguir los diferentes tipos de operaciones financieras.
- Diferenciar entre leyes de capitalización y leyes de actualización.
- Utilizar la ley de descuento simple para realizar cálculos financieros.
- Realizar cálculos financieros utilizando la ley de descuento simple.
- Realizar operaciones de equivalencia financiera.
- Utilizar la ley de capitalización simple para realizar cálculos financieros.
- Realizar cálculos financieros utilizando la ley de actualización simple.
- Distinguir la capitalización simple de la capitalización compuesta.
- Utilizar la ley de capitalización compuesta para realizar cálculos financieros.
- Realizar cálculos financieros utilizando la ley de capitalización compuesta.

3. Contenidos

- Definición de operaciones financieras.
- Clases de operaciones financieras.
- Elementos que intervienen en las operaciones financieras.
- El interés simple. Definición y ejercicios prácticos que incluyen: cálculo de interés, cálculo de capital final, cálculo de capital inicial, cálculo del tiempo de la operación, cálculo del tanto de interés.
- Las operaciones de descuento.
- Elementos que intervienen en las operaciones de descuento.
- El descuento comercial Definición y ejercicios prácticos que incluyen: cálculo de interés, cálculo de capital final, cálculo de capital inicial, cálculo del tiempo de la operación, cálculo del tanto de interés.
- La equivalencia financiera.
- La sustitución de capitales.
- El vencimiento común y el vencimiento medio.
- El interés compuesto. Definición y ejercicios prácticos que incluyen: cálculo de interés, cálculo de capital final, cálculo de capital inicial, cálculo del tiempo de la operación, cálculo del tanto de interés.

Anexo 3. Actividades planteadas para la propuesta de intervención

Nombre de la actividad	El interés simple I.
Número de sesión	3.
Módulo	PIAC.
Unidad Didáctica	Operaciones financieras.
Tipo de Actividad	Actividad de inicio.
Objetivo de la actividad	Aprender a obtener los elementos relacionados con las operaciones financieras a corto plazo.
Resultados de aprendizaje	Evaluar la información financiera disponible. Aplicar los conocimientos específicos para obtener los elementos financieros que nos solicitan.
Contenidos que se trabajan	El capital inicial y el capital final de una operación financiera. La variable temporal. El tipo de interés aplicado en una operación financiera. Los intereses totales generados.
Actitudes que se trabajan	Comprender el vocabulario financiero. Entender la rigurosidad en el trabajo financiero. Actitud crítica e interesada en el proceso de tomas de decisiones. Organización y trabajo en equipo.
Duración	1 sesión de 55 minutos.
Desarrollo	Conexión y acceso a <i>Google Meet</i> : 4 min. Distribución en grupos de trabajo. 3 min. Visionado de video explicativo: 3 min. Puesta en común de la información del video: 3 min. Búsqueda de información complementaria: 10 min. Realización de los ejercicios básicos (en grupo): 10 min. Desarrollo de las diapositivas de explicación para el resto del grupos: 25 min.
Metodología	Aprendizaje cooperativo. Toda la información está detallada en el apartado 4.5.
Materiales y recursos necesarios	Los indicados en el apartado 4.3.1.
Evaluación de la actividad	Evaluación individual y grupal. Autoevaluación y coevaluación.

Nombre de la actividad	El interés simple II.
Número de sesión	4.
Módulo	PIAC.
Unidad Didáctica	Operaciones financieras.
Tipo de Actividad	Actividad de desarrollo-síntesis.
Objetivo de la actividad	Demostrar los conocimientos adquiridos sobre los elementos relacionados con las operaciones financieras. Aprender/enfatizar en el resto de los elementos relacionados con las operaciones financieras a corto plazo.
Resultados de aprendizaje	Evaluar la información financiera disponible y aplicar los conocimientos específicos para obtener los elementos financieros que nos solicitan.
Contenidos que se trabajan	El capital inicial y el capital final de una operación financiera. La variable temporal. El tipo de interés aplicado en una operación financiera. Los intereses totales generados.
Actitudes que se trabajan	Comprender el vocabulario financiero. Entender la rigurosidad en el trabajo financiero. Actitud crítica e interesada en el proceso de tomas de decisiones. Organización y trabajo en equipo.
Duración	1 sesión de 55 minutos.
Desarrollo	Distribución del orden de presentación de los grupos: 7 min. Presentación del grupo 1: 10 min. Presentación del grupo 2: 10 min. Presentación del grupo 3: 10 min. Presentación del grupo 4: 10 min. Reflexión grupal y resolución de dudas: 8 min.
Metodología	Aprendizaje cooperativo. Toda la información está detallada en el apartado 4.5.
Materiales y recursos necesarios	Los indicados en el apartado 4.3.1.
Evaluación de la actividad	Evaluación individual y grupal. Autoevaluación y coevaluación.

Nombre de la actividad	El interés compuesto I.
Número de sesión	7.
Módulo	PIAC.
Unidad Didáctica	Operaciones financieras.
Tipo de Actividad	Actividad de inicio.
Objetivo de la actividad	Aprender a obtener los elementos relacionados con las operaciones financieras a largo plazo.
Resultados de aprendizaje	Evaluar la información financiera disponible. Aplicar los conocimientos específicos para obtener los elementos financieros que nos solicitan.
Contenidos que se trabajan	El capital inicial y el capital final de una operación financiera. La variable temporal. El tipo de interés aplicado en una operación financiera. Los intereses totales generados.
Actitudes que se trabajan	Comprender el vocabulario financiero. Entender la rigurosidad en el trabajo financiero. Actitud crítica e interesada en el proceso de tomas de decisiones. Organización y trabajo en equipo.
Duración	1 sesión de 55 minutos.
Desarrollo	Conexión y acceso a <i>Google Meet</i> : 4 min. Distribución en grupos de trabajo. 3 min. Visionado de video explicativo: 3 min. Puesta en común de la información del video: 3 min. Búsqueda de información complementaria: 10 min. Realización de los ejercicios básicos (en grupo): 10 min. Desarrollo de las diapositivas y materiales de explicación para el resto del grupos: 25 min.
Metodología	Aprendizaje cooperativo. Toda la información está detallada en el apartado 4.5.
Materiales y recursos necesarios	Los indicados en el apartado 4.3.1.
Evaluación de la actividad	Evaluación individual y grupal. Autoevaluación y coevaluación.

Nombre de la actividad	El interés compuesto II.
Número de sesión	8.
Módulo	PIAC.
Unidad Didáctica	Operaciones financieras.
Tipo de Actividad	Actividad de desarrollo-síntesis.
Objetivo de la actividad	Demostrar los conocimientos adquiridos sobre los elementos relacionados con las operaciones financieras. Aprender/enfatizar en el resto de los elementos relacionados con las operaciones financieras a largo plazo.
Resultados de aprendizaje	Evaluar la información financiera disponible. Aplicar los conocimientos específicos para obtener los elementos financieros que nos solicitan.
Contenidos que se trabajan	El capital inicial y el capital final de una operación financiera. La variable temporal. El tipo de interés aplicado en una operación financiera. Los intereses totales generados.
Actitudes que se trabajan	Comprender el vocabulario financiero. Entender la rigurosidad en el trabajo financiero. Actitud crítica e interesada en el proceso de tomas de decisiones. Organización y trabajo en equipo.
Duración	1 sesión de 55 minutos.
Desarrollo	Distribución del orden de presentación de los grupos: 7 min. Presentación del grupo 1: 10 min. Presentación del grupo 2: 10 min. Presentación del grupo 3: 10 min. Presentación del grupo 4: 10 min. Reflexión grupal y resolución de dudas: 8 min.
Metodología	Aprendizaje cooperativo. Toda la información está detallada en el apartado 4.5.
Materiales y recursos necesarios	Los indicados en el apartado 4.3.1.
Evaluación de la actividad	Evaluación individual y grupal. Autoevaluación y coevaluación.

Anexo 4. Criterios de evaluación de la unidad didáctica de operaciones financieras

Los criterios de evaluación para la unidad didáctica de operaciones financieras son:

- Se ha diferenciado entre las leyes financieras de capitalización simple y actualización simple.
- Se ha calculado el interés simple y compuesto de diversos instrumentos financieros.
- Se ha calculado el descuento simple de diversos instrumentos financieros.
- Se han aplicado las leyes financieras de capitalización simple o compuesta en función del tipo de operaciones que se muestran.
- Se han diferenciado los conceptos del tanto nominal e interés efectivo o tasa anual equivalente.
- Se han relacionado las operaciones financieras bancarias con la capitalización simple, compuesta y el descuento simple.
- Se ha calculado la liquidación de efectos comerciales en operaciones de descuento.
- Se han calculado las comisiones y gastos en determinados productos y servicios bancarios relacionados con el aplazamiento del pago o el descuento comercial.

Anexo 5. Rubricas de valoración individual

Anexo 5.1. Rúbrica de valoración individual actividad de presentación en trabajo cooperativo

Valoración	0	1	2	3
Ítems ²³	Insuficiente	Aceptable	Notable	Sobresaliente
Conocimiento de los contenidos expuestos	No domina ningún tema y no puede contestar a las preguntas que se le plantean.	Conoce bien algunas partes del tema pero no puede responder a alguna de las cuestiones que se le plantean.	Tiene control del tema y puede responder a la mayoría de cuestiones que le plantean.	Control completo del tema. Responde a las cuestiones planteadas con precisión.
Organización del discurso	Su exposición no sigue ningún orden. No se entiende.	Su exposición es un poco desorganizada. A veces es difícil de seguir.	Expone de forma lógica y organizada. La mayoría de su discurso es fácil de seguir.	Expone de forma lógica, organizada e interesante. Su argumento es muy fácil de seguir.
Volumen de la voz	Su volumen, la entonación y la modulación de la voz son malos. La mayoría no entiende lo que dice.	Su volumen y modulación de la voz podrían mejorar. La mitad de las cosas que dice no se entienden.	Su volumen y modulación son buenos. Se entiende casi todo lo que dice.	Su volumen y modulación son perfectos. Se entiende todo lo que dice.
Postura y contacto visual	No mantiene una postura adecuada ni un contacto visual con la audiencia a la cámara.	Puntualmente mantiene una postura adecuada y contacto visual con la audiencia a la cámara.	Suele mantener una postura adecuada y mantiene largos periodos seguidos de contacto visual a la cámara.	Mantiene una postura adecuada. Contacta visualmente con la audiencia mirando a la cámara.
Gestión del tiempo	No gestiona bien el tiempo. El ritmo es muy rápido o muy lento.	No gestiona bien el tiempo. Termina al límite y acelerando el ritmo al final.	Gestiona bastante bien el tiempo aunque los cambios de ritmo no son sostenidos.	Gestiona muy bien el tiempo y los ritmos. Termina en tiempo.
Recursos utilizados	No usa recursos audiovisuales.	Utiliza recursos audiovisuales planos y sin mucha relación con los contenidos.	Utiliza recursos audiovisuales que ayudan a seguir la presentación pero no son creativos.	Utiliza recursos audiovisuales que ayudan a seguir la presentación y son atractivos, dinámicos y creativos.
Valoración total				

²³ Los ítems incluidos en esta rúbrica son una réplica de los propuestos en Zariquiey (2016).

Anexo 5.2. Rúbrica de valoración individual del proceso en trabajo cooperativo

Valoración	0	1	2	3
Ítems	Insuficiente	Aceptable	Notable	Sobresaliente
Implicación en el trabajo cooperativo	No ha trabajado activamente en ninguna de las actividades cooperativas.	Participa en la mayoría de las tareas cooperativas.	Participa en la realización de las tareas cooperativas.	Participa activamente en la realización de las tareas cooperativas demostrando implicación, interés y liderazgo.
Manejo del rol asignado	No hace lo que se le ha asignado y no escucha a sus compañeros/as.	Desempeña alguna de las actividades asignadas pero no respeta a sus compañeros/as.	Suele cumplir con las actividades que le han asignado y suele respetar a sus compañeros/as.	Cumple con todas las funciones que le han asignado y respeta el rol de todos sus compañeros/as.
Dar y recibir ayuda	No ha realizado ninguna pregunta ni ha mostrado interés por resolver sus dudas.	Ha realizado alguna pregunta para resolver sus dudas.	Ha realizado preguntas para resolver sus dudas y ha resuelto algunas dudas de sus compañeros/as.	Ha realizado todas las preguntas que le surgían para resolver sus dudas y las de sus compañeros/as.
Valoración total				

Anexo 6. Rúbricas de valoración grupal

Anexo 6.1. Rúbrica de valoración grupal actividad de presentación en trabajo cooperativo

Valoración	0	1	2	3
Ítems	Insuficiente	Aceptable	Notable	Sobresaliente
Participación	Solo una persona participa activamente.	Al menos el 50% participan activamente.	Al menos el 75% participan activamente.	Todas las personas participan con entusiasmo.
Interacción	Raramente se escuchan y apoyan. El grupo no parece una unidad.	A veces se escuchan y comparten apoyo.	Presentan habilidades de saber escuchar, comparten esfuerzos y se apoyan. Se ve unidad en el grupo la mayoría del tiempo.	Muestran habilidades de liderazgo y de saber escuchar. Se ve un grupo cohesionado y que se respeta.
Calidad de trabajo	El trabajo realizado es de baja calidad.	El trabajo realizado necesita ser revisado en algunas de sus partes.	Hacen un trabajo de calidad.	Desarrollan un trabajo de alta calidad, creativo e innovador.
Valoración total				

Anexo 6.2. Rúbrica de valoración grupal del proceso en trabajo cooperativo

Valoración	0	1	2	3
Ítems	Insuficiente	Aceptable	Notable	Sobresaliente
Responsabilidad compartida	La responsabilidad recae sobre una persona del grupo.	La responsabilidad recae sobre la mitad del grupo.	La responsabilidad recae sobre las 3/4 partes del grupo.	Todas las personas comparten por igual la responsabilidad sobre las tareas.
Resolución de problemas	No enfrentan los problemas y abandonan.	No son activos en la resolución de sus problemas pero asumen soluciones sugeridas por otras personas.	La mayoría de las veces actúan activamente para la solución de los problemas.	Buscan ayuda siempre que la necesitan y actúan activamente para generar las soluciones también desde el grupo.
Roles dentro del grupo	No se saben los roles ni los muestran.	Lo roles no son asumidos.	Cada uno tiene su rol.	Desempeño efectivo de los roles.
Valoración total				

Anexo 7. Rúbricas de valoración del alumnado

Anexo 7.1. Rúbrica de valoración individual para el alumnado

Valoración	0	1	2	3
Ítems	Insuficiente	Aceptable	Notable	Sobresaliente
Contribución Participación	<p>Nunca ofrece ideas para realizar el trabajo, ni propone sugerencias para su mejora.</p> <p>En ocasiones dificulta las propuestas de otros para alcanzar los objetivos del grupo.</p>	<p>Algunas veces ofrece ideas para realizar el trabajo, pero nunca propone sugerencias para su mejora.</p> <p>Acepta las propuestas de otros para alcanzar los objetivos del grupo.</p>	<p>Ofrece ideas para realizar el trabajo, aunque pocas veces propone sugerencias para su mejora.</p> <p>Se esfuerza para alcanzar los objetivos del grupo.</p>	<p>Siempre ofrece ideas para realizar el trabajo y propone sugerencias para su mejora.</p> <p>Se esfuerza para alcanzar los objetivos del grupo.</p>
Actitud	<p>Muy pocas veces escucha y comparte las ideas de sus compañeros/as.</p> <p>No ayuda a mantener la unión en el grupo.</p>	<p>A veces escucha las ideas de sus compañeros/as y acepta integrarlas.</p> <p>No le preocupa en exceso la unión en el grupo.</p>	<p>Suele escuchar y compartir las ideas de sus compañeros/as, pero no ofrece cómo integrarlas.</p> <p>Colabora en mantener la unión en el grupo.</p>	<p>Siempre escucha y comparte las ideas de sus compañeros/as e intenta integrarlas.</p> <p>Busca cómo mantener la unión en el grupo.</p>
Responsabilidad	<p>Nunca entrega su trabajo a tiempo y el grupo debe modificar sus fechas o plazos.</p>	<p>Muchas veces se retrasa en la entrega de su trabajo, y el grupo tiene que modificar a veces sus fechas o plazos.</p>	<p>En ocasiones se retrasa en la entrega de su trabajo, aunque el grupo no tiene que modificar sus fechas o plazos.</p>	<p>Siempre entrega su trabajo a tiempo y el grupo no tiene que modificar sus fechas o plazos.</p>
Asistencia y puntualidad	<p>Asistió como máximo al 60% de las reuniones y siempre llegó tarde.</p>	<p>Asistió de un 61% a 74% de las reuniones y no siempre fue puntual.</p>	<p>Asistió de un 75% a 90% de las reuniones y siempre fue puntual.</p>	<p>Asistió siempre a las reuniones del grupo y fue puntual.</p>
Resolución conflictos	<p>En situaciones de desacuerdo o conflicto, no escucha otras opiniones o acepta sugerencias.</p> <p>No propone alternativas y le cuesta aceptar el consenso o la solución.</p>	<p>En situaciones de desacuerdo o conflicto, pocas veces escucha otras opiniones o acepta sugerencias.</p> <p>No propone alternativas para el consenso pero los acepta.</p>	<p>En situaciones de desacuerdo o conflicto, casi siempre escucha otras opiniones y acepta sugerencias.</p> <p>A veces propone alternativas para el consenso o solución.</p>	<p>En situaciones de desacuerdo o conflicto, siempre escucha otras opiniones y acepta sugerencias.</p> <p>Siempre propone alternativas para el consenso o la solución.</p>
Valoración total				

Anexo 7.2. Encuesta valoración del funcionamiento del grupo para el alumnado

Valoración	0	1	2	3
Ítems	Nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Siempre
Hubo rotación de roles.				
Todos los miembros del grupo fueron responsables.				
Todos los miembros del grupo ayudaron al resto.				
Todos los miembros del grupo participaron en igual medida.				
El grupo trabajó con eficacia.				
El grupo estuvo dispuesto a colaborar con otros grupos.				
El liderazgo fue compartido.				
El trabajo fue concluido en el tiempo estipulado.				
Valoración total				

Anexo 7.3. Encuesta valoración de las presentaciones para el alumnado

Valoración	0	1	2	3
Ítems	Nada	Poco	Bastante	Mucho
La presentación es interesante.				
La presentación es fácil de seguir.				
Todos los miembros del grupo participan en la exposición.				
Los miembros que participan se expresan correctamente y usan un todo de voz adecuado.				
La presentación se ha ajustado al tiempo estipulado.				
Durante la presentación se han utilizado recursos audiovisuales.				
Todos los miembros del grupo hacen contacto visual con la cámara.				
Valoración total				