



Trabajo fin de grado

Aplicación del aprendizaje cooperativo en una Unidad de Trabajo para alumnos de Inglés Técnico del 2º Ciclo de Formación Profesional de Grado Superior en Documentación y Administración Sanitarias

Presentado por: Elena Barrantes Gargallo

Tipo de trabajo: Propuesta de intervención

Directora: Mari Carme Espín García

Ciudad: Barcelona

Fecha: 23 de diciembre de 2021

Resumen

Este Trabajo Fin de Grado (TFG) pretende presentar la Unidad de Trabajo (UdT) titulada 'Dealing with patients' para el módulo de inglés técnico que cursan los estudiantes del Segundo Ciclo de Formación Profesional de Grado Superior en Documentación (CFPGS) y Administración Sanitaria (DAS).

La metodología utilizada para el desarrollo de esta Udt es el aprendizaje cooperativo (AC), con el fin de aumentar la motivación del alumnado y conseguir que se impliquen más en las clases de lengua extranjera, y para, en consecuencia, lograr uno de los principales objetivos de la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE): disminuir la tasa de abandono escolar. Se trata, entonces, de una intervención en el aula con una metodología de enseñanza basada en la práctica y en el uso de la lengua inglesa de una manera cooperativa y contextualizada, diseñada para aumentar la participación y la implicación de los estudiantes.

Con este objetivo, se realiza, en primer lugar, un estudio del contexto actual caracterizado por la sociedad del conocimiento, y por la aparición de un nuevo paradigma educativo que lleva intrínseco la necesidad del uso de nuevas técnicas de enseñanza que faciliten prácticas educativas auténticas y aplicables a la realidad, y que doten a los estudiantes las herramientas básicas para afrontar los desafíos del contexto.

Posteriormente, se desarrollan los elementos clave que conforman la UdT, para analizar minuciosamente cómo se aplicará en el aula. En particular, se abarcarán los siguientes componentes de la UdT: datos identificativos, temporalización, competencias, objetivos, metodología y evaluación.

Finalmente, tras la realización de cuatro sesiones educativas basadas en la metodología AC y la técnica del Puzle de Aronson (TPA), se lleva a cabo una investigación cuasi-experimental a partir de cuestionarios facilitados a los alumnos, con el fin de analizar la efectividad del AC y de la TPA, identificar si se trata de una UD que pueda facilitar la adquisición de los conocimientos curriculares del módulo Inglés Técnico de una manera cooperativa, y si posibilita el desarrollo de las habilidades procedimentales, cognitivas y actitudinales entre los educandos.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, motivación de los alumnos, sociedad del conocimiento, paradigma educativo, inglés técnico, aprendizaje innovador, Técnica Puzle de Aronson.

Abstract

This Bachelor's degree final project (BFP) aims to present the Teaching Unit (TU) entitled 'Dealing with patients' for the Technical English module that students of the Second Cycle of Higher Degree Professional Training in Documentation and Health Administration (DAS) study.

The methodology used for the development of this Teaching Unit is cooperative learning, to increase the motivation of students and get them more involved in foreign language classes, and consequently, achieve one of the main objectives of the Organic Law of Modification of the LOE (LOMLOE): reduce the dropout rate. It is, then, an intervention in the classroom with a teaching methodology based on practice and the use of the English language in a cooperative and contextualized way, designed to increase student participation and involvement.

With this objective, a study of the current context characterized by the knowledge society is carried out, and by the emergence of a new educational paradigm that intrinsically carries the need for the use of new teaching techniques that facilitate authentic and educational practices, applicable to reality, and that provide students with the basic tools to face the challenges of the context.

Subsequently, the key elements that make up the TU are developed, to analyse in detail how it will be applied in the classroom. In particular, the following components of the TU will be covered: identification data, timing, competencies, objectives, methodology and evaluation.

Finally, after having performed four educational sessions based on the AC methodology and the Jigsaw Technique (JT), a quasi-experimental research is carried out based on questionnaires provided to the students, in order to analyse the effectiveness of the AC and the TPA, identify if it is a DU that can facilitate the acquisition of the curricular knowledge of the Technical English module in a cooperative way, and if it enables the development of procedural, cognitive and attitudinal skills among learners.

Keywords: cooperative learning, student motivation, knowledge society, educational paradigm, technical English, innovative learning, Jigsaw Technique.

Gracias a todos los que me han acompañado y apoyado en este proyecto académico.

En especial a mi familia, por depositar confianza incondicional en mi persona, y a Gary y a Ringo, por ofrecerme tanto cariño.

Al centro de estudios Sant Llàtzer, por brindarme la oportunidad de iniciar mi camino profesional como docente y llevar a cabo la propuesta didáctica presentada en este TFG: Cristina Ortega Gordillo, gracias por creer en mí.

Y, por último, a la directora de este TFG, Mari Carme Espín García, sin ti nada de esto hubiera sido posible. Gracias por tus valiosos consejos y comentarios que me han ayudado a finalizar este proyecto con éxito.

Muchas gracias a todos.

Más valen dos que uno, porque obtienen más fruto de su esfuerzo. Porque si caen, el uno levantará al otro; pero ¡ay del que está solo! Cuando caiga no habrá otro que lo levante. [...]Uno solo puede ser vencido, pero dos pueden resistir, pues un cordón de tres hilos no se rompe fácilmente.

Eclesiastés 4:9-12

ÍNDICE

1	Introducción	7
1.1	Justificación	7
1.2	Planteamiento del problema	8
1.3	Objetivos del TFM.....	10
1.3.1	Objetivo general	10
1.3.2	Objetivos específicos	10
1.3.3	Preguntas de investigación	11
2	Marco Teórico.....	11
2.1	El nuevo paradigma educativo.....	11
2.1.1	Características y causas del cambio de paradigma educativo.....	12
2.1.2	La cognición situada y el aprendizaje significativo	12
2.2	El Aprendizaje Cooperativo.....	14
2.2.1	Antecedentes y evolución histórica del AC	14
2.2.2	Características del AC.....	16
2.2.3	Nuevos roles para el educador y para los educandos.....	17
2.2.4	El trabajo en equipo en el AC.....	19
2.2.5	Las tareas académicas en el AC desarrolladas dentro del aula.....	22
2.2.6	Modalidades de evaluación en el AC	23
2.3	Visión crítica: Beneficios y limitaciones del AC	25
2.4	El Puzle de Aronson como técnica efectiva para el	27
3	Propuesta de la Unidad de Trabajo	30
3.1	Justificación y Contextualización.....	30
3.2	Objetivos, resultados de aprendizaje, criterios de evaluación, competencias, contenidos, y recursos	31
3.3	Metodología: actividades y secuenciación	32
4	Evaluación de la implementación de la Propuesta de la Unidad de Trabajo	35
4.1	Planteamiento de la hipótesis	36
4.2	Planteamiento de la investigación.....	36
4.2.1	Muestra	36
4.2.2	Instrumentos.....	37
4.3	Evaluación de los resultados	37
4.3.1	Análisis cuantitativo: evaluación de los datos.....	38
4.3.2	Análisis cualitativo: evaluación de la experiencia	41
5	Conclusiones	42
6	Limitaciones y prospectiva.....	44
6.1	Limitaciones y prospectiva de la propuesta de intervención	45
6.2	Limitaciones y prospectiva de la investigación.....	45
7	Bibliografía.....	47
8	Anexos.....	51
8.1	Anexo 1: Resultados de aprendizaje y criterios de evaluación de la Orden Edu/10/2020 que se abordan en la propuesta	51

8.2	Anexo 2: Contenidos del Real Decreto 768/2014 y de la Orden Edu/10/2020 que se abordan en la propuesta	54
8.3	Anexo 3: Competencias básicas	55
8.4	Anexo 4: Cuestionario Inicial.....	56
8.5	Anexo 5: Explicación del AC y de la TPA.....	57
8.6	Anexo 6: Fichas de trabajo	59
8.7	Anexo 7: Evaluación	62
8.8	Anexo 8: Cuestionario Sesión Final	64
8.9	Anexo 9: Ejemplos de fichas de trabajo completadas.....	65
8.10	Anexo 10: Ejemplos de plantillas de observación rellenas.....	73

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Abandono temprano de la educación-formación en España, UE27 y UE-28 (%) en el periodo 2015-2020.	9
Figura 2. Abandono temprano de la educación-formación en España, UE27 (%), en 2020.....	9
Figura 3. Abandono temprano de la educación-formación de personas de 18 a 24 años en la UE 2020 (%).....	10
Figura 4. Constitución de grupos Puzzle.....	28
Figura 5. Creación de los grupos de expertos	28
Figura 6. Representación del funcionamiento del Puzzle de Aronson	28
Figura 7. Plantilla de evaluación para la TPA.....	29
Figura 8. Valoración del módulo antes y después del AC	38
Figura 9. Motivos por los cuales el AC y la TPA son positivos	38
Figura 10. Nivel de motivación antes y después de implementar el AC y la TPA.....	39
Figura 11. Efecto del AC y de la TPA sobre el aprendizaje significativo	39
Figura 12. Predisposición para repetir la experiencia del AC y del TPA.....	39
Figura 13. Predisposición para repetir la experiencia del AC y del TPA.....	40
Figura 14. Valoración de los aspectos positivos de trabajar en equipo.....	40
Figura 15. Valoración de los aspectos positivos de trabajar en equipo	41
Figura 16. Guía de observación	62
Figura 17. Plantilla autoevaluación para los alumnos (30% de la nota final).....	62
Figura 18. Plantilla evaluación de los alumnos utilizada por el docente (70% de la nota final)	63

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Comparación del antiguo y el nuevo paradigma educativo	17
Tabla 2. Objetivos, resultados de aprendizaje, criterios de evaluación, competencias, y contenidos.	32
Tabla 3. Sesiones, fases y entregas de la propuesta didáctica.....	33

1 Introducció

El sistema educatiu actual, caracteritzat per la adquisició de competències bàsiques, ha d'evolucionar a un ritme semblant al que té l'entorn per garantir la seva adaptabilitat a la societat contemporània, una societat que es transforma ininterrompidament.

El desenvolupament de la societat, en general, i del coneixement i de les noves tecnologies, en particular, estan provocant que es qüestionin algunes metodologies pròpies de la pedagogia tradicional. Per això, el gran debat actual en l'àmbit educatiu i social radica en que el procés d'aprenentatge es adapte a les noves exigències de la societat del segle XXI, a través d'un nou paradigma educatiu amb metodologies innovadores focalitzades en la motivació i implicació dels alumnes dins de l'aula i del treball actiu de l'educand (Blanchard i Muzás, 2016).

1.1 Justificació

El sorgiment de les noves necessitats de la societat del coneixement posa en qüestionament els principals propòsits de la pedagogia tradicional com a marc educatiu i formatiu de la col·lectivitat. Aquest fet provoca l'adveniment d'un dels majors reptes que planteja la nostra col·lectivitat: aconseguir que les persones arribin a un desenvolupament personal, social i professional que els faciliti el procés d'adaptació a les exigències d'un món globalitzat, el qual es transforma constantment.

En aquest context, a nivell europeu, les orientacions en l'àmbit educatiu de la Unió Europea (UE) insten a l'adquisició de les competències clau per respondre a demandes complexes i dur a terme tasques de diferent índole de manera adequada (Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa).

A nivell nacional, el 2019, es va dur a terme una reforma educativa a Espanya a través de la Llei Orgànica de Modificació de la LOE (LOMLOE) per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig. Un dels aspectes vitals d'aquesta llei és la menció de les competències bàsiques amb integració al currículum. Amb aquesta nova llei es pretén promoure una formació basada en les competències per potenciar la transversalitat, el dinamisme i el caràcter integral del procés d'ensenyança-aprenentatge.

Con la implementació d'aquest nou enfocament basat en el desenvolupament de competències que defensa la LOMLOE, es fa necessari aplicar metodologies pedagògiques que facilitin un aprenentatge experiencial i/o significatiu per comprendre la part més pràctica dels coneixements, i evitar que es interiorin els continguts de manera memorística:

Si se logra el aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas (Díaz, 2006, p. 108).

En este contexto, el aprendizaje cooperativo (AC) deviene una respuesta adecuada a este tipo de tendencia educativa. Esta técnica didáctica utiliza la construcción del conocimiento a través del trabajo conjunto y los estudiantes adquieren una serie de competencias que le permiten solventar situaciones que también se le pueden plantear en un contexto personal y/o profesional, de manera conjunta y coordinada (Johnson, Johnson y Houlbec, 2013; Slavin, 2014; Guzzo y Dickson, 1996). Numerosos estudios elevan los logros académicos de la aplicación del AC para fomentar la retención y comprensión de los contenidos, pues el objetivo común produce en los educandos un rendimiento mayor que el trabajo competitivo o individual, al mismo tiempo que garantiza una motivación intrínseca en el alumnado a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la cohesión social y el desarrollo cognitivo (Johnson y Johnson, 2014a ; Slavin, 2014).

Por ello, la intención de este Trabajo Final de Grado (TFG) es analizar el AC mediante la aplicación de esta técnica en una Unidad de Trabajo titulada *Dealing with patients* que cursan los alumnos de Inglés Técnico (IT) del 2º Ciclo de Formación Profesional de Grado Superior (CFPGS) en Documentación y Administración Sanitarias (DAS), para evaluar sus posibles beneficios y limitaciones en el campo académico.

1.2 Planteamiento del problema

Este TFG surge de la necesidad de proponer una UD en la cual se implemente una metodología de enseñanza-aprendizaje, el AC, que se adapte a uno de los principales objetivos de la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE): reducir la tasa de abandono temprano de la educación-formación, a través de nuevas técnicas pedagógicas que aumenten la calidad del sistema educativo y que permitan la implicación y el aumento de la motivación en los alumnos.

En el ámbito Europeo, en las Conclusiones del Consejo del 12 de Mayo de 2009 en el marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación (2009), se estableció uno de los puntos críticos dictado por el Consejo de la Unión Europea: reducir la tasa de abandono escolar temprano y aumentar el número de estudiantes que siguen sus estudios, bachillerato o formación profesional, al finalizar la educación secundaria obligatoria.

Además, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible adoptada por la Asamblea General de la ONU, incluye el objetivo de aumentar la tasa de personas que tienen las competencias

técnicas y profesionales necesarias para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento (INE, 2020).

En 2020, como se muestra en los siguientes gráficos, España consiguió la cifra más baja de abandono escolar (16%) durante los últimos seis años y cerca del % fijado por la UE (15%), a pesar de que la cifra sigue siendo más alta que la media europea (INE, 2020).

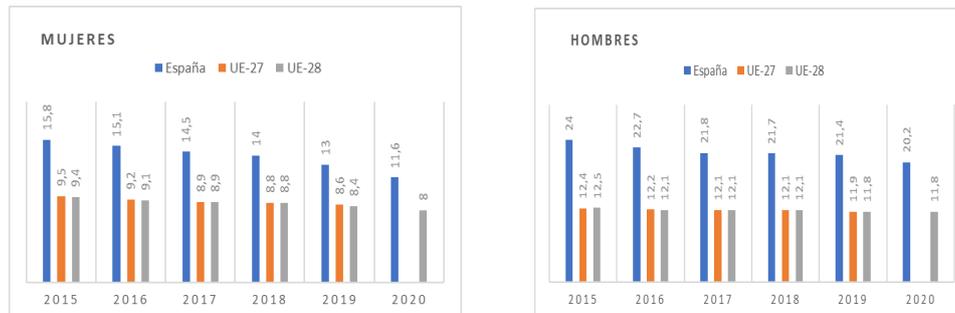


Figura 1. Abandono temprano de la educación-formación en España, UE27 y UE-28 (%) en el periodo 2015-2020.
Fuente: elaboración propia a partir de INE (2020).

No obstante, como se observa en el siguiente gráfico, en el año 2020 la cifra de abandono temprano de la educación-formación en España registrada para los hombres fue la más alta de la UE, 20,2%, y la cifra para las mujeres españolas (11,6%) en el año 2020 también es más alta que la cifra obtenida en la Unión Europea (8%).

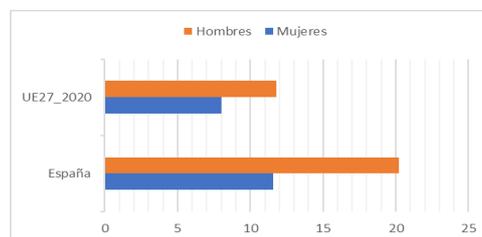


Figura 2. Abandono temprano de la educación-formación en España, UE27 (%), en 2020.
Fuente: elaboración propia a partir de INE (2020).

En la siguiente Figura 3 se observan las cifras para los diferentes países de la UE del % de mujeres y hombres entre 18 y 24 años que abandonaron la educación durante el 2020, y se corrobora que la cifra de abandono temprano de la educación-formación en España para los hombres (20,2%) es la más alta de todos los países de la UE, y que en las mujeres, la cifra de España (11,6%) es uno de los valores más altos de abandono temprano de la educación-formación, solo superado por Bulgaria (12,1%), Malta (13,9%) y Rumanía (16,6%).

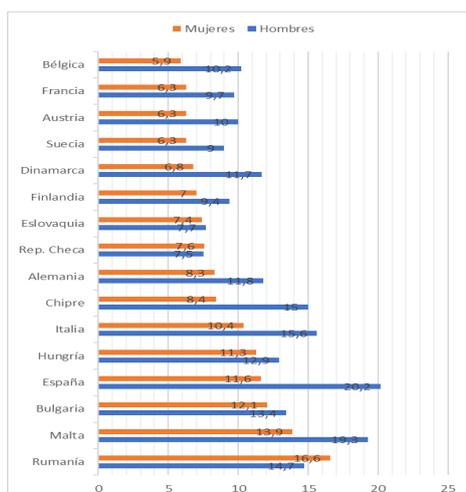


Figura 3. Abandono temprano de la educación-formación de personas de 18 a 24 años en la UE 2020 (%).
Fuente: extraído de INE (2020).

Estas premisas cuestionan la efectividad de las técnicas educativas tradicionales y, por ello, los esfuerzos actuales se centran en dotar mayor flexibilidad al sistema educativo español con nuevas estrategias didácticas centradas en la implicación y en la motivación del alumnado.

Frente a esta problemática, se pretende ahondar en el marco teórico del AC y, posteriormente, lograr implementarlo en el aula a través de una UdT, con el fin de intentar mejorar el procedimiento de enseñanza-aprendizaje, y analizar empíricamente en qué grado aumenta la motivación y la implicación del alumnado.

1.3 Objetivos del TFM

1.3.1 Objetivo general

Diseñar una UdT titulada *Dealing with patients* para el módulo Inglés Técnico del 2º CFGPS en DAS, con el fin de mejorar la motivación y la implicación de los estudiantes y contribuir, en la medida de lo posible, a la disminución del abandono escolar.

1.3.2 Objetivos específicos

Los objetivos específicos serán abordados y desarrollados a lo largo de este TFG siguiendo el siguiente orden:

- Explicar el cambio de paradigma educativo y determinar la relevancia de la cognición situada para lograr un aprendizaje significativo.
- Describir la metodología didáctica del AC para estudiar su procedimiento, así como sus fases y características.

- Detectar los beneficios del AC, así como las posibles limitaciones de esta metodología didáctica.
- Profundizar en el concepto del trabajo en equipo aplicado en el AC y valorar su importancia en el sistema educativo y profesional.
- Diseñar una UdT titulada '*Dealing with patients*' basada en la metodología didáctica ac y la TPA para aplicarla con alumnos de Inglés Técnico del 2º CFPGS en DAS.
- Evaluar la propuesta de la UdT para analizar si permite potenciar el aprendizaje experiencial y la motivación de los educandos.

1.3.3 Preguntas de investigación

¿De qué manera el AC puede ser una herramienta didáctica válida para el nuevo paradigma educativo y las exigencias contextuales actuales?

¿Cómo se puede adaptar el AC a los contenidos del módulo Inglés Técnico a través de la TPA?

¿Qué valoración hacen los alumnos/-as de la técnica de enseñanza-aprendizaje AC implementada a través del Puzle de Aronson sobre su rendimiento académico y su motivación en el módulo Inglés Técnico?

¿Cómo perciben los educandos los beneficios e inconvenientes del trabajo en equipo en el módulo Inglés Técnico?

2 Marco Teórico

Este apartado se centra en analizar las causas y las características del cambio de paradigma educativo que impera en nuestra sociedad actual, y, posteriormente, se considera la cognición situada como una técnica de formación que facilita un aprendizaje significativo a los educandos. Más adelante, se examina el AC como estrategia educativa adecuada para este nuevo paradigma educativo, y se evalúan sus beneficios y posibles limitaciones, el papel del trabajo en equipo en esta metodología de enseñanza, y el diseño de las actividades y de la evaluación en el AC. Por último, se describe el Puzle de Aronson como una técnica efectiva que facilita la dinámica de trabajo en el AC.

2.1 El nuevo paradigma educativo

Debido a las profundas transformaciones y a los procesos de globalización que rigen en nuestra sociedad, aparece la necesidad natural de dar una respuesta común para activar

unas nuevas reglas de juego, unas herramientas necesarias para configurarse a los nuevos paradigmas, y responder, así, a los retos actuales. Asimismo, los avances tecnológicos y el alto ritmo de generación de conocimiento, propios del carácter revolucionario de la globalización y del nacimiento de la sociedad del conocimiento, se posicionan como elementos clave para asentar las bases de un nuevo paradigma educativo, con el fin de facilitar oportunidades formativas adecuadas a la nueva era, y ofrecer respuestas más adecuadas a las necesidades del futuro (Aguerrondo, 1999; Marco, 2010).

2.1.1 Características y causas del cambio de paradigma educativo

Buscar nuevos enfoques sobre el papel de la formación ante la nueva sociedad del conocimiento deviene una oportunidad para examinar nuestro sistema educativo y para proyectar las modificaciones necesarias en el proceso de enseñanza que faciliten la adaptación de los educandos a los retos de la nueva era (De Miguel, 2005; Marco, 2010).

En el nuevo milenio, la mayoría de las sociedades se están volviendo más diversificadas, multifacéticas, cambiantes, y exigentes en cuanto a desarrollo. En consecuencia, cada vez se reclama que los sistemas educativos orienten la enseñanza de manera que los alumnos/-as adquieran las competencias requeridas en el ámbito profesional y social, y para que puedan afrontar los desafíos de la nueva era con una preparación óptima (Cheng, 2000; De Miguel, 2005).

En este contexto, el cambio de paradigma educativo es un paso crucial para facilitar la transformación de un enfoque tradicional en una visión más holística del sistema académico. Este nuevo paradigma educativo se centra en enfocar el aprendizaje a la aplicabilidad de los conocimientos de una manera contextualizada: el objetivo es facilitar que el individuo pueda iniciar su búsqueda personal, su adaptabilidad social y su integración en el mundo laboral (Cohen, 1993; De Miguel, 2005; Marco, 2010).

2.1.2 La cognición situada y el aprendizaje significativo

Desde mitades del siglo XX, y con un mayor auge desde los años setenta se han utilizado en el ámbito educativo términos como cognición situada y aprendizaje significativo (Moreira, 2005). Según Daniels (2003) citado por Díaz (2006) el paradigma de la cognición situada representa una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría y la actividad sociocultural. Los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que

se desarrolla y utiliza (Ausubel, 1976; Díaz, 2006): los estudiantes tienen un alto grado de interacción e implicación y de contextualización en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este nuevo enfoque contrasta con el que caracteriza el proceso educativo tradicional donde el conocimiento se trata con prácticas educativas superficiales, un aprendizaje mecánico y memorizado al pie de la letra, sin procesos de interacción (Ausubel, 1976; Díaz y Hernández, 2002; Moreira, 2005). Es decir, con el nuevo paradigma se cuestionan los aprendizajes poco significativos del modelo tradicional carentes de sentido y aplicabilidad, y con pocas opciones de transferencia y generalización de todo lo aprendido (Díaz, 2006).

Durante el aprendizaje significativo, el estudiante se considera como centro de la enseñanza y como sujeto mentalmente activo en la adquisición del conocimiento, con un alto grado de participación y cooperación en el aula, donde se desarrollan actividades auténticas y motivadoras, y donde, además, se requiere la intervención del docente para orientar y guiar la actividad desarrollada por los educandos (Moreira, 2005; Jonassen, Howland, Moore y Marra, 2003).

Pero ¿cómo se posibilita el aprendizaje significativo en las prácticas educativas? Según Díaz (2006, p.107), existen dos dimensiones que actúan como herramienta facilitadora para conseguir el aprendizaje significativo a través de técnicas educativas auténticas:

- *Primera Dimensión: Relevancia cultural.* Un proceso de enseñanza-aprendizaje donde se usen ejemplos y demostraciones que sean socioculturalmente relevantes y propias del contexto de los estudiantes.
- *Segunda Dimensión: Actividad social.* Desarrollo de discusiones, debates, o juegos de roles entre los estudiantes para propiciar su interacción y su implicación en su proceso de aprendizaje.

Estas dos dimensiones concluyen que cuanto más actividad social y más relevancia cultural, más facilidad para generar un entorno de aprendizaje significativo. Se habla, entonces, de una enseñanza que propicie que los estudiantes piensen, y lo hagan también en sí mismos, durante el proceso de adquisición del conocimiento y de su propio desarrollo personal (Araújo y Sastre, 2009); un aprendizaje experiencial activo que enriquezca al educando y facilite su adaptación al contexto, a la vida real.

Pero ¿qué estrategias de enseñanza son adecuadas para desarrollar un aprendizaje significativo? Según Díaz (2006, p. 112) y Reigeluth (1999), existen numerosos métodos de aprendizaje significativo para fomentar la comprensión activa por parte del educando y que el docente puede utilizar de manera flexible y autorregulada, por ejemplo:

- Aprendizaje basado en problemas
- Análisis de situaciones
- Método de proyectos
- Prácticas contextualizadas o aprendizaje in situ en entornos reales
- Aprendizaje cooperativo
- Aprendizaje con las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC)

En este TFG se profundizará en la estrategia de enseñanza denominada AC. En este método didáctico, el cual tiene como objetivo la construcción de conocimiento y la adquisición de competencias y habilidades sociales (Slavin, 2014), los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje.

2.2 El Aprendizaje Cooperativo

‘(...)El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo y con el aprendizaje individualista, en los que los estudiantes trabajan en contra de los demás y/o por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos’ (Johnson, Johnson y Holubec, 2013).

De esta manera, mediante el AC, como apuntan Mayordomo y Onrubia (2015), los grupos de trabajo discuten acerca de la mejor solución de la tarea, reflexionan sobre el proceso de aprendizaje y lo aprendido por medio de este, así como aumenta su interés, su motivación y su interacción en el aula, pues lo importante ahora es lograr un alto grado de conexión y comunicación bidireccional para avanzar conjuntamente:

En las aulas cooperativas se espera que los alumnos se ayuden, que discutan con sus compañeros, que evalúen lo que saben los demás y los ayuden a superar sus problemas de comprensión. El trabajo cooperativo raramente sustituye la enseñanza del docente, pero reemplaza el trabajo, el estudio y la ejercitación individuales. (Slavin,2014).

2.2.1 Antecedentes y evolución histórica del AC

Los antecedentes del aprendizaje cooperativo son remotos, pues el ser humano es un ser social por naturaleza, y tiene como necesidad aliarse, cooperar entre iguales, agruparse, e intercambiar conocimientos y experiencias, en definitiva, de generar un AC. Por ello, este fenómeno ha sido usado por los pedagogos, ya que ven en esta vertiente una manera de facilitar la socialización y la integración de los individuos en la sociedad (Ovejero, 1990).

En el marco educativo, el AC tampoco es realmente un modelo innovador, pues hay constancia del empleo de alguna de sus manifestaciones en el ámbito pedagógico desde hace siglos: Comenius, pedagogo del siglo XVII (1592-1670), creía firmemente que los estudiantes se beneficiarían tanto de enseñar a otros estudiantes como de ser enseñados por ellos; y Lancaster y Bell, en el siglo XVIII, utilizaron en Inglaterra los grupos de aprendizaje cooperativo que más tarde exportarían a los EE. UU (Ovejero, 1990). Esta tradición, en este último país, fue continuada por Francis Parker, quien popularizó el AC hasta el punto de que siguieron este movimiento cooperativo más de 30.000 profesores; y por John Dewey, quien introdujo el AC como un elemento esencial de su modelo de instrucción democrática, según Campbell (1965) citado por Ovejero (1990).

Por otro lado, como defiende Ovejero (1990), las bases teóricas de las actuales técnicas de AC se encuentran en la psicología interaccionista de los años 30: Piaget, en 1923; Vigotsky, en 1930; y Mead, en 1934. Es a partir de mediados de los años 70 que surge un nuevo interés por las aportaciones interaccionistas, y proliferan los estudios acerca del AC, también en EE. UU., de la mano de investigadores como los hermanos David y Roger Johnson y sus colaboradores en el Cooperative Learning Center de la Universidad de Minnesota, en Minneapolis; Elliott Aronson, creador de la famosa técnica de aprendizaje cooperativo conocida como 'Jigsaw' (puzle de Aronson), en la Universidad de Santa Cruz (California); y Robert Slavin, de la Johns Hopkins University.

Los aportes del AC fueron retomados a partir de la década de los años 90 en diferentes niveles de enseñanza y destacan como defensores de este enfoque de enseñanza-aprendizaje: E. Cohen y D. M. Evans en EE. UU; T. Ryoko e Y. Kobayashi en Japón; A. Álvarez en España, y Ramón Ferreiro Gravié en Cuba (Pujolàs, 2002).

Su utilización como metodología y práctica alternativa a la enseñanza tradicional ha demostrado su eficacia en cientos de estudios en todo el mundo (Slavin, 2011; Mayordomo y Onrubia, 2015), y se considera una metodología capaz de dar respuesta a las diferentes necesidades que presentan los individuos del siglo XXI (Johnson y Johnson, 2014a).

Según Trujillo y Ariza (2006), y Ovejero (1990), la implementación del AC en los centros educativos ha demostrado ser altamente eficaz para mejorar los tres grandes problemas del s. XXI en el ámbito educacional: la intervención cooperativa mejora la motivación intrínseca, la autoestima y las capacidades intelectuales, para facilitar, en consecuencia, una mejora sustancial del rendimiento académico y una disminución del abandono escolar. En dicha situación, el AC es una herramienta de enseñanza-aprendizaje que ha provocado altas expectativas en lo que a la resolución de problemas educativos se refiere y, según Pujolàs

(2012), es crucial para responder a las necesidades de todo el alumnado, para aportar al profesorado una metodología útil que vele por la adaptación a la diversidad y a la mejora de la motivación de los estudiantes.

2.2.2 Características del AC

El AC es una técnica de enseñanza que basa su funcionamiento a través del trabajo en equipo y que persigue que los alumnos se involucren y se motiven en la tarea de la mano de la interacción y la coordinación para conseguir el objetivo que tienen en común. (Pujolàs, 2012; Johnson, Johnson y Houlbec, 2013; Ovejero, 1990; Mayordomo y Onrubia, 2015).

Por lo tanto, el AC, implica cambios en la tradición de enseñanza, la cual está fuertemente anclada en el denominado paradigma centrado en la técnica de enseñanza por memorización y en estructuras individualistas o competitivas, mientras que el AC es parte del llamado paradigma procesual, interactivo y constructivista (Trujillo y Ariza, 2006).

Díaz-Aguado (2003) resume en tres rasgos las condiciones para el aprendizaje cooperativo:

1. Se crean equipos de aprendizaje (de tres a seis miembros), generalmente heterogéneos en rendimiento, y que suelen mantenerse a lo largo de todo el curso.
2. Se promueve la cooperación entre los estudiantes, con el fin de que se ayuden durante la consecución de la tarea académica.
3. Se recompensa por el rendimiento obtenido, como consecuencia del trabajo en grupo.

Johnson y Johnson (2014) definen las principales características del AC, y las citan como condiciones básicas para el correcto funcionamiento de esta técnica pedagógica:

1. *Interdependencia positiva entre los miembros del grupo:*
 - Respecto a los objetivos de aprendizaje: el éxito de todos es el éxito de cada uno, y viceversa.
 - Respecto a los recursos que utilizan los estudiantes para completar una tarea.
 - Respecto a los roles de los miembros del grupo.
2. *Interacción estimuladora del aprendizaje:*
 - Proporcionar ayuda eficaz y efectiva.
 - Intercambiar recursos y materiales.
 - Estar motivado y ser motivador para animar al esfuerzo

3. *Compromiso y evaluación individual junto a responsabilidad personal para conseguir los objetivos del grupo:*
 - Mantener un número de integrantes limitado.
 - Proponer pruebas individuales para comparar a nivel interpersonal e intrapersonal, y promover la enseñanza entre iguales
4. *Implementación de habilidades interpersonales y grupales:*
 - Comunicarse de manera efectiva para conocerse y confiar los unos en los otros.
 - Aceptarse, apoyarse y resolver los posibles conflictos de forma constructiva.
5. *Evaluación frecuente y regular del funcionamiento del grupo:*
 - Dar tiempo para las actividades de evaluación.
 - Realizar observación en la clase mediante plantillas de observación.

En resumen, el AC se caracteriza por el tamaño y la composición de los diferentes grupos de trabajo, por unos objetivos estrechamente vinculados, por los roles definidos para cada uno de los integrantes del grupo, por su funcionamiento y sus normas, y por las habilidades sociales que garantizan la creación del equipo, su mantenimiento y su mejora continua. Además, el AC se enmarca claramente en el nuevo paradigma caracterizado por la cognición situada y por el aprendizaje significativo, que se ha mencionado con anterioridad en este trabajo, tal y como se recoge en la siguiente tabla:

Tabla 1. Comparación del antiguo y el nuevo paradigma educativo

	Antiguo Paradigma Educativo	Nuevo Paradigma Educativo
Conocimiento	Transferido del docente a los estudiantes	Construido conjuntamente entre los estudiantes y el docente
Estudiantes	Actitud pasiva: depende del docente	Actitud activa: constructor, descubridor, transformador de su propio conocimiento
Finalidad académica	Calificar y dar órdenes a los estudiantes	Desarrollar las competencias y talentos de los estudiantes
Relaciones sociales	Relaciones sociales impersonales entre los estudiantes, y entre los estudiantes y el docente	Relaciones sociales personales entre los estudiantes, y entre los estudiantes y el docente
Contexto	Competitivo / Individualista	Aprendizaje cooperativo en una aula y equipos de trabajo cooperativos

Fuente: elaboración propia a partir de Johnson, Johnson, y Smith (1990, p. 5)

2.2.3 Nuevos roles para el educador y para los educandos

Los encuentros pedagógicos entre estudiantes y docentes deben propiciar un clima donde la participación, la interacción, y el desarrollo de habilidades y competencias sean los motores del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de aumentar el interés y la motivación en

el aula (Aguerrondo, 1999). Dichos aspectos son promovidos a través de la práctica del AC, tal y como apuntan varios autores (Johnson, Johnson y Houlbec, 2013; Ovejero, 1990; Slavin, 2014; Trujillo y Ariza; 2006), estrategia en la cual un docente experto actúa como guía de los educandos para acompañarlos en su proyecto académico.

En efecto, el AC se focaliza en el lema 'todos para uno, y uno para todos', es decir, el núcleo se sitúa tanto en los procesos de ayuda mutua entre los integrantes de los equipos de trabajo, como en el esfuerzo continuado de todos ellos para resolver la tarea académica, aspecto que eleva el protagonismo de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mayordomo y Onrubia, 2015). Esto es, mediante el AC, el educando tiene la opción de autorregular su propio aprendizaje a través de los grupos de trabajo que se han formado, los cuales tienen como vehículo de avance la comunicación y el pensamiento (AC, s.f.).

Según Suárez (2010), el rol del docente en esta fisonomía cooperativa se convierte en un facilitador de la cooperación y en un mediador cognitivo, y dista mucho de la visión clásica pedagógica, pues lleva actividades tales como:

- Prioriza el proceso de planificación del proyecto académico basado en el AC
- Busca desarrollar en los educandos habilidades sociales, asegura la formación de grupos, mejora el estilo de comunicación, distribuye los recursos, ...
- Propone los roles de los estudiantes
- Promueve la interdependencia entre los estudiantes a través de la comunicación y la reciprocidad
- Afianza la práctica evaluadora en pro del aprendizaje, con el fin de garantizar el rendimiento individual y grupal

No obstante, el AC no exime al docente de actividad en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sí que cambia su desempeño: transforma su típica postura de expositor a facilitador de conocimiento y a estimulador de la interacción entre los estudiantes.

Por otro lado, el papel de los estudiantes se ve empoderado, pues tienen un rol caracterizado por el activismo físico y cognitivo que aplican en el desarrollo de las tareas académicas grupales que el docente les ha propuesto. Son ellos los que toman las riendas de su evolución, a través de un aprendizaje autorregulado y de una organización en equipo que les ofrece un balance en la toma de decisiones y en la ejecución de las actividades (Bará y Domingo, 2005; Johnson y Johnson, 1999).

En el AC, los estudiantes actúan como los constructores de su propio aprendizaje, y este fenómeno provoca que su implicación y motivación aumente de grado para transformar el

carácter pasivo propio de los enfoques tradicionales en un carácter activo y participativo (Bará y Domingo, 2005).

Este énfasis en el AC, un aprendizaje compartido, exige una mayor involucración de los estudiantes, quienes tienen que tomar conciencia de su propio avance, pero también del correcto progreso del objetivo del equipo. No obstante, como apunta Pujolàs (2008) 'este proceso no anula el trabajo individual, sino que lo compatibiliza con el grupal, que asegura la interacción entre los miembros de un equipo y una participación equitativa y responsable de todos ellos'.

Es entonces cuando se produce un contexto generador de 'interdependencia positiva', ya que los miembros del grupo comprenden que la relación de colaboración que les une es tal que no puede existir éxito individual sin éxito colectivo: por ende, el fracaso del individuo es el fracaso del grupo (Johnson, Johnson y Holubec, 2013).

En consecuencia, los alumnos/-as deben llevar a cabo todas las acciones individuales y grupales que les permitan avanzar de manera correcta, y este rol activo logra desencadenar un proceso de interés y curiosidad por el conocimiento y por la comprensión de los contenidos. En concreto, como apunta La Prova (2017), en el AC, los estudiantes tienen que organizar el proceso de completar la tarea académica de la siguiente manera:

- ◆ Analizar las tareas propuestas y buscar las acciones que se tienen que llevar a cabo
- ◆ Cumplir con los objetivos de su rol
- ◆ Contrastar puntos de vista entre los compañeros/-as del grupo
- ◆ Establecer modificaciones y correcciones en caso necesario
- ◆ Realizar una autoevaluación para detectar el rendimiento y el aprendizaje consolidado

En relación con estas características del profesor y del alumno descritas con anterioridad, se puede concluir que el AC requiere una base sólida y una formación especializada por parte del docente, pues su papel como guía de la práctica pedagógica es crucial para llevar a cabo su práctica. Por otro lado, se precisa del alumnado su implicación, cohesión y participación, ya que el AC se basa en el principio de que cada miembro del grupo puede contribuir al aprendizaje de los demás (La Prova, 2017).

2.2.4 El trabajo en equipo en el AC

La manera más lógica de enfatizar el uso del conocimiento y las habilidades de los alumnos dentro de un marco cooperativo, tal como deberán hacer cuando sean miembros adultos de la sociedad, es

dedicar mucho tiempo al aprendizaje de estas habilidades en relaciones cooperativas con los demás. (Johnson y Johnson, 1997, p. 62-63).

Por ello, el primer paso en el AC es acostumbrar a los alumnos a trabajar en grupo y a ofrecerles las herramientas necesarias para que lo hagan de manera adecuada, pues el trabajo en equipo es un elemento esencial de una estructura de aprendizaje cooperativa. Según Johnson y Johnson (1997) y Putnam (1993) citados por Pujolàs (2002), hay 7 elementos esenciales en el trabajo en equipo dentro del AC:

1. *El agrupamiento heterogéneo de los alumnos de un grupo clase.* La diversidad de los miembros de un mismo equipo es vista como una fuente de nuevos conocimientos y un estímulo para el aprendizaje.
2. *La interdependencia positiva.* Cada miembro del equipo tiene una doble responsabilidad: aprender lo que el profesor le enseña y que sus compañeros también lo aprendan, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades.
3. *La interacción estimulante cara a cara.* El aliento que se dispensan y la facilitación de los mutuos esfuerzos para realizar las tareas con la finalidad de alcanzar los objetivos del equipo.
4. *La responsabilidad individual y el compromiso personal.* Se ponen de manifiesto cuando se evalúa el rendimiento individual de forma que éste pueda considerar hasta qué punto cada uno ha sido responsable de contribuir con una parte equitativa al éxito de este.
5. *Las habilidades sociales y de pequeño grupo.* Confianza, comunicación, aceptación, apoyo y solución de conflictos.
6. *La revisión periódica del equipo y el establecimiento de objetivos de mejora.* Tratar de autoevaluar el grupo para que la probabilidad de éxito del equipo sea la máxima posible.
7. *La igualdad de oportunidades para el éxito.* Si todos consiguen aprender más de lo que sabían al inicio de una secuencia de enseñanza y aprendizaje y, además, si todos consiguen aprender más a trabajar en equipo.

Pero ¿Qué tipo de equipos se pueden formar en el AC? No existe ninguna dimensión ideal para los grupos de aprendizaje cooperativo, aunque se aconseja tener en cuenta los objetivos de la clase, las edades de los alumnos y su experiencia en el trabajo en equipo, los materiales que deben utilizar y el tiempo disponible para la tarea: cuanto más pequeño sea el grupo, tanto mejor (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Según Johnson, Johnson, y Smith (1990) existen tres formas de agrupaciones en el AC:

1) *Grupos informales*

Son grupos temporales que se organizan ad hoc con la finalidad de trabajar conjuntamente en un periodo de tiempo determinado durante la clase. Se trata de formar estos equipos para captar la atención del estudiante hacia el contenido que deben aprender, para ayudar a organizar el material que será necesario en una sesión de enseñanza-aprendizaje, para establecer un clima favorable de trabajo, y/o para afianzar el procesamiento de la información impartida.

2) *Grupos formales*

Estos grupos pueden prolongarse desde una sesión hasta varias semanas para completar una tarea académica. El objetivo de la formación de este tipo de grupos es que los estudiantes trabajen juntos para conseguir el objetivo académico compartido marcado, y para que lleven a cabo dos responsabilidades: maximizar su aprendizaje y el de sus compañeros de grupo. De estos grupos, se espera que cada estudiante interactúe con sus compañeros, compartan ideas y materiales, se apoyen en sus logros académicos.

3) *Grupos cooperativos base*

Son grupos heterogéneos cuyos miembros trabajan juntos por un largo período de tiempo. Cada integrante del grupo apoya, anima y ayuda a los compañeros/-as en la consecución de la tarea académica conjunta, de manera que se asegura que todos se están esforzando para progresar. Por otro lado, para el correcto funcionamiento del grupo base, debe haber un calendario y agenda específica para las reuniones del grupo con el fin de que el tiempo se programe de manera adecuada y se logre el objetivo académico, y para que se afiancen las relaciones grupales.

En definitiva, con la formación de los grupos en el AC se pretende que los estudiantes estén más involucrados entre sí, con el profesor, y con el centro educativo. En general, disfrutarán de resultados académicos y sociales más positivos, por lo que esta manera de trabajar en equipo aumenta el compromiso de los educandos. Asimismo, estas asociaciones permiten promover la apertura a la diversidad, la tolerancia social y el desarrollo personal e interpersonal (Johnson y Johnson, 2014a).

2.2.5 Las tareas académicas en el AC desarrolladas dentro del aula

Como se ha apuntado con anterioridad, el desarrollo del AC exige una preparación y una organización previa en lo que a las tareas académicas y la conformación de los grupos se refiere. Por ello, Pujolàs (2010) apunta que hay dos elementos previos para tener en cuenta en la distribución del aula y en la realización de las actividades en el AC:

1. *Distribución de los estudiantes en equipo y definición de sus roles.* El docente debe formar grupos reducidos (2-6 estudiantes) y heterogéneos, y otorgar a cada miembro un rol concreto que deberá desempeñar dentro del grupo para maximizar el aprendizaje de los estudiantes.
2. *Distribución adecuada del mobiliario del aula, de manera que los estudiantes se puedan agrupar por equipos de trabajo.* Los miembros del equipo deben sentarse juntos, pero los grupos deben estar lo bastante separados para que no interfieran unos con otros. Tiene que haber una disposición de las mesas que permita la circulación de un flujo de movimiento para que el docente acceda a cada equipo, y para que los educandos tengan un fácil acceso a los demás integrantes, al docente y a los materiales necesarios para desarrollar la tarea académica.

Además, Johnson, Johnson y Holubec (2013) resaltan las siguientes decisiones previas que el docente debe determinar acerca de la selección de materiales y de los objetivos didácticos y actitudinales:

1. *Selección de materiales y la definición de los objetivos didácticos.* El docente debe decidir qué materiales serán necesarios para que los estudiantes trabajen en forma cooperativa y consigan las competencias marcadas en el currículo de la materia tratada.
 - *Establecimiento de los Objetivos Actitudinales.* Para definir las prácticas sociales en los equipos, el docente tiene varias alternativas: ofrecer a los grupos una práctica social que puedan emplear para resolver problemas grupales concretos, preguntar a los alumnos qué prácticas sociales les servirían para mejorar su trabajo en equipo, u ofrecer una lista de las prácticas sociales adecuada para que las implementen los estudiantes.

Según Pujolàs (2002, 2003), una vez que el docente ha tomado las decisiones previas y ha seleccionado los objetivos actitudinales, cognitivos y los materiales necesarios para desarrollar la tarea académica en el aula, es necesario que explique a los estudiantes qué

deben hacer para cumplir la tarea asignada y cuál es la mejor manera de hacerlo: la tarea asignada debe ser clara y medible y con un resultado esperado específico.

Mientras los alumnos trabajan juntos, el docente debe circular entre los grupos para supervisar la correcta interacción entre los integrantes y así evaluar el progreso escolar de los alumnos y su empleo de las destrezas interpersonales y grupales: el docente siempre podrá intervenir para mejorar el aprendizaje de los alumnos en cuanto a la materia estudiada y al trabajo de equipo (Johnson, Johnson y Holubec, 2013).

Pero ¿Cómo se llevan a cabo las actividades propuestas mediante el AC? Con el fin de que realicen todas estas actividades en forma cooperativa, el docente puede emplear diferentes métodos de AC. Walters (2000), citado por Trujillo y Ariza (2006), señala cuatro modelos principales de AC: Aprendiendo Juntos, Aprendizaje por equipos de estudiantes, Rompecabezas (Puzzle de Aronson), e Investigación de Grupo. Las diferencias entre ellos se encuentran en el grado de estructuración de la tarea, la utilización de recompensas, y los métodos de evaluación individual Trujillo y Ariza (2006).

Por último, una vez hayan finalizado la tarea, se procesa el cierre de la clase para que los estudiantes puedan formular, organizar conceptualmente y resumir lo aprendido, integrar la información nueva a los marcos conceptuales existentes, entender cómo lo van a aplicar en futuras lecciones y fuera del aula, así como evaluar el funcionamiento del equipo (Pujolàs, 2002; Johnson, Johnson y Holubec, 2013).

2.2.6 Modalidades de evaluación en el AC

Un error muy habitual es considerar la enseñanza y la evaluación como actividades independientes, pues, de hecho, la enseñanza mejora cuando se integra en la evaluación (Johnson y Johnson, 2014b). Según Iborra e Izquierdo (2010), identifican la evaluación en el AC de la siguiente manera:

La concebimos como: un proceso global, continuo, contextualizado, planificado, interactivo, y estratégico que permite: identificar, comprender, valorar y reorientar tanto la evolución del aprendizaje en/con el alumno-grupo, y sus potencialidades, como la reflexión sobre las experiencias de aprendizaje, compartidas en una situación didáctica de grupo colaborativo.

Es decir, la evaluación dentro del AC se considera una oportunidad para continuar el proceso de aprendizaje, una evaluación auténtica que ha de ser considerada como un proceso continuo que acompaña al proceso formativo de los educandos. Además, puesto que se trabaja en equipo, la evaluación debe estar también encarada hacia el logro de la interacción, la retroalimentación y el desarrollo holístico individual y grupal (Iborra e Izquierdo, 2010).

En consecuencia, se hace necesaria la implementación de innovaciones en los procesos evaluativos, las cuales se seleccionarán según los tipos de grupos y de actividades que se lleven a cabo en el encuentro formativo (Iborra e Izquierdo, 2010):

- Diferentes tipos de evaluación: formativa y sumativa, inicial o diagnóstica
- Distintas formas: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación
- Diferentes instrumentos: matrices, registros descriptivos, portafolios, diarios de clase, entrevistas y cuestionarios, entre otros

De manera que se posibilite la evaluación de diferentes dimensiones (Iborra e Izquierdo, 2010):

- Cognitiva (conocimientos y creencias): el tipo de elaboración del contenido realizado por cada equipo y los conocimientos alcanzados
- Afectiva (sentimientos y preferencias): el grado de cohesión grupal y las relaciones seguidas en el grupo
- Conductual (declaración de intenciones o acciones manifiestas): el desempeño de las funciones de los equipos y el procedimiento llevado a cabo por los equipos

No obstante, como proponen Johnson y Johnson (2014b), es necesario revisar con frecuencia los siguientes ítems de control para la correcta integración de evaluación en la enseñanza, de manera que se monitorice la interiorización de lo aprendido, y el traslado de esos conocimientos a un nivel superior de aprendizaje: repasar e integrar lo aprendido en un marco conceptual para organizar el aprendizaje, trasladar el razonamiento de lo que se está aprendiendo a contextos superiores de aprendizaje, reconceptualizar la información aprendida, y ampliar lo aprendido.

En definitiva, en el AC la evaluación también forma parte del proceso de aprendizaje, y deviene una herramienta evaluativa de la formación y del proceso de aprendizaje al mismo estudiante. Este enfoque dista mucho del tradicional, en el que el objetivo era una evaluación de hechos individuales, y que ahora se transforma en un proceso de discusiones entre los estudiantes y en el uso de guías de observación que permiten una evaluación individualizada, grupal, cualitativa y formativa. Por ello, este nuevo concepto de evaluación necesita de buenas prácticas que sistematicen e ilustren experiencias reales de evaluación que sirvan de guía a los educandos y a los educadores (Iborra e Izquierdo, 2010).

2.3 Visión crítica: Beneficios y limitaciones del AC

Como ocurre en todas las metodologías de enseñanza-aprendizaje, el AC tiene unos beneficios que demuestran su viabilidad y aplicabilidad, pero también unas limitaciones que ayudan a establecer sugerencias de mejora para promover su uso en el ámbito educativo.

La mayoría de las investigaciones de varios autores (Mayordomo y Onrubia, 2015; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Slavin, 2014; Iborra e Izquierdo, 2010; Johnson, Johnson y Holubec, 2013; Trujillo y Ariza, 2006; Pujolàs; 2010) y las publicaciones recientes que abordan experiencias empíricas basadas en la implementación del aprendizaje cooperativo (Camilli et al., 2012; Fernández y Méndez, 2016; Gómez y Hernando, 2016; Vergara, 2012) coinciden en que el método del AC tiene los siguientes beneficios:

- *Desarrollo cognitivo y aumento del rendimiento:* Se ha comprobado que las dinámicas cooperativas favorecen la confrontación de diferentes puntos de vista y esto provoca una visión más holística de los contenidos, y a desarrollar, en consecuencia, habilidades intelectuales, y un mayor rendimiento y mejor productividad.
- *Aumento de las competencias profesionales.* Los estudiantes aprenden competencias que también son compartidas en el ámbito profesional, tales como, trabajar en equipo, resolver conflictos, formarse un criterio propio, adaptarse al entorno, fomentar la visión compartida, incentivar la flexibilidad ante los escenarios de cambio, planificar, organizar y supervisar.
- *Fomento de habilidades de comunicación y procesos de socialización:* las posibilidades de interacción que ofrece el AC producen una mejora en la capacidad de expresión y comprensión verbal, además de establecer canales multidireccionales de comunicación sólidos y duraderos entre los educandos y el docente.
- *Favorecimiento del crecimiento personal:* al producirse un proceso de interacción constante, los estudiantes se sienten comprometidos con el grupo, desarrollan una interdependencia grupal, así como una mayor responsabilidad personal con respecto a su propio aprendizaje y al progreso de su equipo, al mismo tiempo que desarrollan su autoestima y confianza.
- *Desarrollo de destrezas de trabajo grupal.* El AC fomenta el trabajo cooperativo y facilita la evaluación entre los compañeros para conocer mejor otras formas de trabajar y pensar. De esta manera, se fomenta la negociación, la ayuda mutua, el

seguimiento de los logros conseguidos y las mejoras necesarias a implementar, la comunicación, el respeto, la interacción y la tolerancia.

- *Establecimiento de la práctica reflexiva y la autorregulación:* los estudiantes pueden aprender de sus éxitos y de sus puntos de mejora y, de este modo, desarrollar sus habilidades cognitivas, sociales y procedimentales, así del proceso de planificación de su propio aprendizaje futuro.

Por otro lado, en relación con las limitaciones del AC de acuerdo con diversos autores (Slavin, 2002; Suárez, 2010; Mayordomo y Onrubia, 2015; Slavin, 2014) se pueden listar las siguientes:

- *Exige cambios en el modelo educativo:* esta técnica de enseñanza-aprendizaje introduce nuevos enfoques, nuevas metodologías, así como nuevos roles y medidas de acción que distan mucho de las que caracterizan el aprendizaje tradicional.
- *Formación insuficiente del profesorado:* puede haber una falta de preparación de los docentes para afrontar esta nueva técnica didáctica de manera adecuada, la cual exige unos nuevos procedimientos y responsabilidades en el aula.
- *Reticencia al cambio:* se puede dar una desconfianza hacia el nuevo rol docente por parte del profesorado, e identificarlo como una posible 'pérdida del control de la clase', pues el trabajo cooperativo conlleva hablar, discutir, reflexionar en voz alta, y estos factores pueden asociarse de manera errónea con la ineficacia docente por no poder 'controlar a los estudiantes'.
- *Organización previa y tiempo invertido:* para desarrollar el proyecto académico basado en la técnica AC se necesita una organización anticipada por parte del docente para preparar la materia que se tratará de manera cooperativa en el aula, y una mayor dedicación por parte de los alumnos para analizar y abordar los contenidos propuestos.
- *Dispersión de la responsabilidad:* las diferencias entre la carga de trabajo en los equipos de trabajo y el esfuerzo desigual entre compañeros a la hora de realizar las tareas puede disminuir la implicación y la motivación de los estudiantes.
- *Sistema de evaluación:* los docentes pueden introducir sistemas de evaluación tradicionales o individualistas en el proceso del AC, y, esta decisión podría crear confusión, desorientación, desmotivación y frustración en el alumnado.

2.4 El Puzle de Aronson como técnica efectiva para el

La Técnica del Puzle de Aronson (TPA), fue creada por el psicólogo americano Elliot Aronson y es la herramienta principal de las actividades cooperativas (Aronson, 1978 citado por Johnson, Johnson y Holubec, 2013). Esta técnica logra crear una interdependencia entre los alumnos de fines y medios que provoca que dependan los unos de los otros para lograr los objetivos académicos marcados, por lo que potencia el aprendizaje cooperativo dentro de una opción de la cognición situada e interaccionista de la enseñanza-aprendizaje (García, Traver y Candela, 2001; Traver, 2005).

Según Traver y Garcia, (2004), los especialistas sobre la TPA, Aronson y Patnoe, cambiaron la estructura básica de un experto, el educador, haciendo grupos reducidos y transformando el rol del profesor dejando de ser el centro de los grupos de trabajo, técnica que provoca que los alumnos se conviertan en los expertos de la materia.

Lo característico de la técnica puzle de Aronson no es, contrariamente a la creencia tradicional respecto a las técnicas de trabajo en grupo, que los alumnos trabajen juntos, sino que lo hagan de modo cooperativo, es decir, de modo que los objetivos de los participantes se hallen vinculados de tal forma que cada cual solo pueda alcanzar sus objetivos si, y solo si los demás consiguen los propios (Rué, 1989).

En la TPA se desarrolla la sesión pedagógica siguiendo las siguientes fases (García, Traver y Candela, 2001; Pujolàs, 2002; Pujolàs, 2003; Johnson, Johnson y Holubec, 2013; Traver y Garcia, 2004):

- *Fase 1: Preparación de los grupos y del material de trabajo*

El docente divide en grupos heterogéneos y reducidos a los estudiantes, y selecciona y descompone en tantas partes como miembros tengan los equipos la materia que tratarán en la sesión. De esta manera, la realización de la totalidad del trabajo estará condicionada por la mutua cooperación y responsabilidad entre ellos. Además, el docente ofrece el material necesario para desarrollar la tarea en el aula.

- *Fase 2: Constitución de grupos Puzle o nodriza y explicación del modo de trabajo*

El profesor ofrece un listado en el que aparecen los componentes de cada equipo y el tema dividido que tendrá que gestionar cada miembro: a cada grupo se le asigna el mismo tema o conjunto de contenidos. Es decir, como se muestra en la figura más abajo, el material que se estudiará en la sesión se divide en tantas secciones como integrantes tenga cada equipo, de manera que cada uno recibe una parte de la información del tema que, en su conjunto,

están estudiando todos los equipos, y no recibe la que se ha puesto a disposición de sus compañeros/-as con el fin de preparar su propio “subtema”.

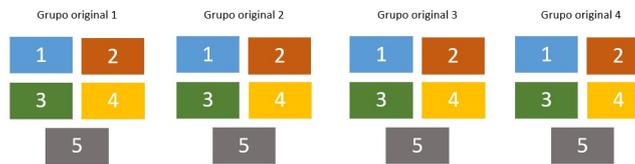


Figura 4. Constitución de grupos Puzle
Fuente: elaboración propia

- *Fase 3: Creación de los grupos de expertos y trabajo cooperativo I*

Como se ilustra en la figura inferior, una vez superada la Fase 2, se reúnen los integrantes de los otros equipos que han estudiado el mismo subtema para constituir un ‘grupo de expertos’ y dominar el tema que les ha sido asignado: intercambian la información estudiada, ahondan en los conceptos claves, diseñan esquemas y mapas conceptuales, comparten y aclaran las dudas planteadas, etc.



Figura 5. Creación de los grupos de expertos
Fuente: elaboración propia

- *Fase 4: Trabajo cooperativo II*

Cada miembro, ahora experto, se constituye de nuevo en los grupos, como se muestra en la siguiente figura, y se responsabiliza de explicar al resto de compañeros/-as la parte de información que le ha correspondido, para comprobar, posteriormente, que es debidamente entendida.

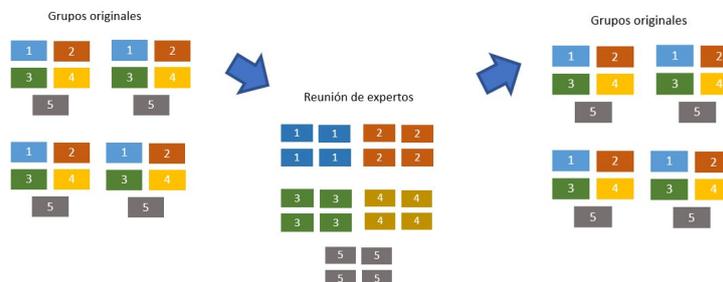


Figura 6. Representación del funcionamiento del Puzle de Aronson
Fuente: elaboración propia

Así pues, se genera una interdependencia positiva, pues todos los alumnos se necesitan los unos a los otros y se ven obligados a cooperar para culminar con éxito la tarea propuesta: el dominio global de un tema objeto de estudio que ha sido previamente dividido en subtemas.

▪ *Fase 5: Evaluación*

El profesor puntúa el dossier o documento presentado por cada grupo del puzle y puede hacer una breve prueba individual para comprobar los conocimientos sobre el tema que se ha tratado en la sesión. También se pueden recabar datos de forma continuada para evaluar el desarrollo a lo largo de tarea: participación en los grupos, actitud con los compañeros, implicación en la tarea, respeto de los tiempos de ejecución de la tarea, etc. utilizando una plantilla como la que se ofrece en la siguiente figura.

Nombre del proyecto: _____
 Realizado por el grupo: _____
 Fecha de valoración: _____
 Escala de valoración 1= Valoración mínima; 4= Valoración máxima

	1	2	3	4
El proyecto ha sido bien diseñado				
Todos los miembros del equipo han colaborado en su realización				
Se han detectado errores, pero han sido rectificadas				
Se han aplicado las técnicas más adecuadas				
Se ha terminado en el plazo previsto				
Se incluyen los apartados solicitados				

Figura 7. Plantilla de evaluación para la TPA
 Fuente: elaboración propia a partir de Pujolàs (2002)

Según los estudios llevados a cabo en la implementación de la TPA, se detectaron las siguientes ventajas (García, Traver. y Candela, 2001):

1. Mejora la integración de todos los estudiantes
2. Genera una interacción muy intensa y positiva entre los educandos
3. Se crean actitudes positivas hacia el centro educativo y los compañeros/-as
4. Aumenta la autoestima y el rendimiento académico
5. Disminuye la competitividad
6. Se fortalecen las relaciones sociales entre los individuos

Por otro lado, como toda técnica, el TPA conlleva ciertos inconvenientes:

1. El docente acarrea una carga de trabajo importante: selecciona el tema, lo acota, tutoriza su ejecución, y califica (Sánchez, coord., 2010).
2. La evaluación. La responsabilidad de cada estudiante puede parecer excesiva al tener que traer la información del experto al grupo matriz; esto se puede solucionar

trabajando por parejas de expertos en el grupo matriz o se pueden diseñar tareas específicas para grupos de expertos concretos, además de utilizar tareas abiertas en las que distintas respuestas puedan ser válidas (Clarke, 1994: 47-49).

3. La justicia en la evaluación individual. Este problema se puede paliar pidiendo a los estudiantes un informe individual de su proceso de aprendizaje y de su progreso. También, se pueden recabar datos de forma continua a lo largo del desarrollo de la tarea además de evaluar, al final, los productos del grupo (Clarke, 1994: 47-49)

3 Propuesta de la Unidad de Trabajo

La Unidad de Trabajo, dentro de la programación didáctica de la Formación Profesional, nace con el objetivo de desarrollar las competencias básicas en el alumnado, y se organiza a través de un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje para responder, en su máximo nivel de concreción, a todos los elementos del currículo: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

En este apartado, se presenta una propuesta de una UdT titulada *Dealing with patients*, para los alumnos de Inglés Técnico del del 2º Ciclo de Formación Profesional de Grado Superior en Documentación y Administración Sanitarias, el cual se imparte en el centro educativo Centre de Formació Professional Sant Llàtzer, ubicado en Terrassa (Barcelona).

Con este objetivo, se diseña la implementación de esta UdT utilizando la metodología de enseñanza Aprendizaje Cooperativo y la técnica del Puzle de Aronson en el aula, y se emplea, como base de su desarrollo, el marco teórico de este TFG.

3.1 Justificación y Contextualización

Se trata de un centro educativo privado ubicado en Terrassa, una ciudad de aproximadamente 223.000 habitantes de la Comarca del Vallés Occidental cercana a Barcelona. La situación socioeconómica y cultural se caracteriza por tener un nivel medio, pues la mayoría de la población ocupada es de perfil obrero y está dedicada a los sectores de servicios, de industria y de construcción, en su mayoría.

El centro educativo, la Fundació per a la Docència Sant Llàtzer, nació en 2012 para integrar la Escola Universitària d'Infermeria i Teràpia Ocupacional de Terrassa (EUIT), la cual había sido, desde 1918 y hasta esa fecha, la Escola de la Creu Roja. En 2019-20 la Fundació per a la Docència Sant Llàtzer abre el Centre Formació Professional Sant Llàtzer con el objetivo de crear líneas formativas profesionales que ayuden a resolver problemas de la sociedad actual. Sus instalaciones cuentan con una gran biblioteca, espacios lúdicos, salas de

reuniones y despachos de docentes, y aulas amplias dotadas de reproductores y pizarras digitales, ordenadores portátiles para los estudiantes y acceso a Internet para que se utilice con fines académicos.

El grupo al que va dirigida esta Unidad de Trabajo es mixto y está formado por 15 alumnos en edades comprendidas entre 19 y 29 años. La mayor parte de ellos son provenientes de otros centros educativos tras haber finalizado Ciclos de Grado Medio o Bachillerato. Por otro lado, la motivación principal de los alumnos en este ciclo formativo es especializarse en el ámbito de la Documentación y Administración Sanitarias, para acceder e integrarse en el mercado laboral.

Por último, en relación con la fundamentación legislativa y a efectos de la intervención en el aula que se presenta en los siguientes apartados, se ha tenido en cuenta el modelo metodológico del Departamento de Inglés Técnico y el del centro (el cual se recoge en la Programación General Anual, o PGA, y en el Proyecto Educativo del Centro, o PEC), y las siguientes legislaciones educativas vigentes: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre; La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional; El Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo; Real Decreto 768/2014, de 12 de septiembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Documentación y Administración Sanitarias y se fijan sus enseñanzas mínimas; y la Orden Edu/10/2020, de 31 de enero, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior de Documentación y Administración Sanitarias.

3.2 Objetivos, resultados de aprendizaje, criterios de evaluación, competencias, contenidos, y recursos

En la siguiente tabla se resumen los objetivos didácticos, los resultados de aprendizaje, los criterios de evaluación, las competencias básicas, y contenidos didácticos y transversales de esta propuesta didáctica que tiene como finalidad principal la implementación del AC y la TPA como modelos de aprendizaje para los estudiantes del módulo Inglés Técnico en el 2º Ciclo de Formación Profesional de Grado Superior en Documentación y Administración Sanitarias.

Tabla 2. Objetivos, resultados de aprendizaje, criterios de evaluación, competencias, y contenidos.

Objetivos didácticos de la propuesta de intervención	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distinguir la normativa del <i>past simple</i> y del <i>present perfect</i>. ▪ Recordar y saber aplicar los diferentes <i>modal verbs</i>. ▪ Esquematizar la normativa sobre el uso del <i>past simple</i>, del <i>present perfect</i>, y de los diferentes <i>modal verbs</i>. ▪ Clasificar y emplear terminología específica del ámbito de la documentación sanitaria relacionada con las dolencias y con la descripción de las personas. ▪ Reconocer los principios básicos de la correcta atención al cliente. ▪ Saber cuáles son las principales técnicas para tratar a los pacientes problemáticos. ▪ Componer y reproducir un mensaje oral con un registro adecuado según el contexto de la comunicación, el interlocutor y la intención de los interlocutores.
Resultados de aprendizaje de la propuesta de intervención	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ver Anexo 1
Competencias básicas del CGS en Documentación y Administración Sanitarias (Ver Anexo 3)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C1: Tratamiento de la información y competencia digital. ▪ C2: Competencia en comunicación lingüística. ▪ C3: Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. ▪ C4: Competencia social y ciudadana.
Contenidos didácticos de la propuesta de intervención	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Normativa sobre el uso del <i>present perfect</i> y el <i>past simple</i> ▪ Aplicación de los <i>modal verbs</i> ▪ Bienvenida a los pacientes: actuaciones ante los pacientes difíciles ▪ Vocabulario para la descripción de las personas, en general, y de los pacientes, en particular ▪ Admisión de pacientes y consulta con el doctor ▪ Terminología sobre las diferentes dolencias
Contenidos transversales de la propuesta de intervención	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación en valores. ▪ Desarrollo creativo. ▪ Uso de las TIC ▪ Fomento de la tolerancia y el respeto. ▪ Cultura y espíritu emprendedor.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Audiovisual: vídeo tutorial para la ilustración del uso de Popplet.com. ▪ Simbólicos: Power Point del temario. ▪ Informático: ordenadores con acceso a internet para la búsqueda de información, para la confección de los mapas conceptuales, y para la realización de la coevaluación.

Fuente: elaboración propia en base al Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, y a la Orden Edu/10/2020, de 31 de enero.

3.3 Metodología: actividades y secuenciación

En cuanto a la metodología de esta intervención, esta se caracteriza por promover un aprendizaje cooperativo, a través de la TPA, centrado en el alumno, el desarrollo de capacidades creativas, el trabajo en equipo, el aprendizaje significativo y constructivo, la búsqueda y el análisis de la información, la orientación educativa y profesional, y el uso de las TIC.

Para lograrlo, a continuación, se describe el transcurso de la propuesta didáctica con una prolongación de 10 horas lectivas, las cuales se impartirán en cuatro sesiones: dos de 2 horas de duración, y dos de 3 horas de duración.

Tabla 3. Sesiones, fases y entregas de la propuesta didáctica.

Sesión	Fases	Entregas/Evaluación
1 (3h)	Grupo clase: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Actividades de inicio</i> ○ Presentación de la metodología AC y de la TPA ○ Formación de los grupos y reparto de las tareas a cada estudiante ○ Realización del cuestionario inicial Grupo de expertos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Actividades de investigación</i> ○ Trabajo de investigación de los contenidos ○ Análisis y síntesis de la información recopilada ○ Reunión de expertos para compartir la información 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionario inicial (ver anexo 4) ▪ Evaluable a partir de la observación del docente ▪ Fichas de integración
2 (2h)	Grupos de proyecto (nodriza): <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Actividades de ampliación</i> ○ Explicación de los conceptos aprendidos a los compañeros/-as ○ Vídeo tutorial sobre Popplet.com ▪ <i>Actividades de cierre</i> ○ Diseño de mapas conceptuales en Popplet.com ○ Creación de una base de datos con terminología del ámbito sanitario: dolencias y descripción física y de la manera de ser 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluable a partir de la observación del docente ▪ Autoevaluación del grupo (se ejecuta en la fase final)
3 (3h)	Grupos de proyecto (nodriza): <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Actividades de ampliación</i> ○ Desarrollo de un diálogo que represente la admisión de un paciente en un hospital y la resolución de un posible conflicto con este 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoevaluación del grupo (se ejecuta en la fase final)
4 (2h)	Grupo-clase: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Actividades de cierre</i> ○ Representación oral del diálogo ○ Presentación oral de los mapas conceptuales elaborados ▪ <i>Actividades de evaluación</i> ○ Reparto del documento de autoevaluación ○ Reparto de la encuesta final 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrega del proyecto final (evaluable) ▪ Autoevaluación del grupo ▪ Encuesta final

Fuente: elaboración propia.

- *Sesión 1_Presentación del AC y del TPA, y formación de los grupos*

Los alumnos realizan un cuestionario inicial totalmente anónimo sobre preguntas generales acerca del módulo Inglés Técnico y del sistema pedagógico actual (ver anexo 4). Esta sesión será la oportunidad para introducir a los estudiantes la metodología AC y la TPA, ya que es una manera de aprender diferente y es nueva para ellos, y se les ofrece una explicación de cómo se desarrolla (ver anexo 5). También se explican las diferentes tareas que tendrán que realizar (ver anexo 6), el método de evaluación (ver anexo 7), y se componen los grupos de trabajo: tanto los grupos de proyecto nodriza, como los grupos de expertos.

Por último, se organiza el aula con los grupos formados, y los grupos de expertos inician el proceso de investigación con la tarea que se les ha asignado, para, posteriormente, reunirse y compartir la información recopilada. Para lograrlo, utilizan internet y las presentaciones Power Point con los contenidos de la asignatura. Además, cada grupo de expertos tiene que realizar una ficha de integración de contenidos (ver anexos 6 y 9) para ver si han asimilado la información y comprobar si son capaces de transmitírsela al resto de los integrantes de su equipo. En esta fase se evaluará tanto el proceso de investigación como la realización de la ficha de integración (ver anexo 7).

Durante esta primera sesión, los estudiantes se muestran entusiasmados con el proyecto y lo aceptan como un reto, además les atrae mucho que puedan autoevaluarse, y se identifica un cambio de actitud considerable; se implican en la tarea completamente. El hecho de tener que hacerse cargo de su propio conocimiento hace que la motivación de los estudiantes aumente: tienen libertad para investigar en internet y en las presentaciones de la asignatura, y lo hacen con total involucración.

- *Sesión 2 y 3_Reunión equipo nodriza*

En esta fase, se diluyen los grupos de expertos, una vez ya han asimilado los contenidos y han realizado la ficha de integración de contenidos, y se procede a trabajar en los grupos de proyecto o grupos nodriza: trabajan los conceptos, comparten conocimientos y comienzan a elaborar los mapas conceptuales (past simple, present perfect y modal verbs), la base de datos terminológica (dolencias, y descripción física y de la manera de ser de los pacientes), y la confección de un diálogo que represente la admisión de un paciente y la resolución de un posible conflicto con este. Se evaluará la fluidez del trabajo en grupo, así como la creatividad de los diseños (ver anexo 7).

De este modo, se fomenta el trabajo cooperativo y la responsabilidad individual al mismo tiempo, ya que cada uno tiene que confiar en sus compañeros y en su transmisión de los conocimientos adquiridos en la fase de investigación e integración. Es en este momento en el que los alumnos se sienten clave en el proceso de aprendizaje: sienten que, sin ellos, el resto de los integrantes no podrían avanzar.

Por otro lado, aquí el docente adquiere el papel de facilitador y de guía de los estudiantes: promueve que sean autónomos y que tengan capacidad para aprender por sí mismos y de la mano de la cooperación con el resto de su equipo.

Durante esta fase, los alumnos trabajan muy motivados, aunque se detectan algunos conflictos a la hora de decidir el diseño del mapa conceptual y la persona que lo ejecuta en

la aplicación Popplet, además de algunas reticencias en el uso de esta aplicación, pues algunos no la conocían y tienen algunas dudas para su correcto uso. No obstante, logran ponerse de acuerdo y en general los alumnos/-as tienen una actitud muy positiva y se toman en serio la tarea que tienen que desarrollar.

- Sesión 4_Representación y reflexión con el grupo-clase:

Finalmente, los alumnos exponen el diálogo que han confeccionado y explican los mapas conceptuales que han diseñado. También se reflexiona sobre lo aprendido y sobre la TPA y el AC, como metodología para buscar y compartir información, y realizan el cuestionario final (ver anexo 8).

Posteriormente, cada alumno/-a lleva a cabo su autoevaluación a través de una rúbrica (ver anexo 7), la cual tiene cuenta un 30% sobre el total de la nota, pues se identifica como un instrumento clave para desarrollar la capacidad crítica del alumnado en el proceso de aprendizaje metacognitivo. Por otro lado, el docente evalúa, también con una rúbrica (ver anexo 7), el trabajo elaborado por el grupo y calcula el resultado final de la nota obtenida.

En consecuencia, con la ejecución de estas sesiones educativas, la adquisición de competencias, destrezas y habilidades las consigue el propio estudiante a partir de la acción activa, participativa y constructiva dentro de las diferentes tareas propuestas.

4 Evaluación de la implementación de la Propuesta de la Unidad de Trabajo

Con el fin de analizar y evaluar la implementación de la propuesta didáctica, se lleva a cabo una investigación cuasi-experimental debido a que se adapta a un contexto natural y a una situación que no se ha podido controlar debidamente como ocurre en los diseños experimentales: se trata de un grupo ya formado que no se ha podido elegir de manera aleatoria. Asimismo, dicha investigación está enmarcada en la puesta en práctica de una UdT del módulo Inglés Técnico, a pesar de que, por su naturaleza, puede ser extensible a otras especialidades.

Este tipo de investigación cuasi-experimental puede ofrecer una visión general del tema analizado para, posteriormente, seguir con un estudio de caso o una investigación cuantitativa en futuros experimentos, para centrarse en las razones de los resultados obtenidos.

4.1 Planteamiento de la hipótesis

La siguiente investigación cuasi-experimental tiene como objetivo poner a prueba la hipótesis causal de que la motivación de los alumnos aumenta en el módulo Inglés Técnico con la utilización de la metodología didáctica basada en el AC, la cual puede ser extrapolada al ámbito profesional y personal, y, por tanto, en situaciones que se les pueden plantear en un futuro.

Además, esta hipótesis se vincula a dos subhipótesis:

- Sh1: El aumento de la motivación con el AC provoca una mayor implicación e interés por la materia impartida en el aula.
- Sh2: El aumento de la motivación con el AC provoca una mejora en el rendimiento y un aprendizaje más holístico y significativo.

4.2 Planteamiento de la investigación

El diseño de la investigación parte de un formato cuasi-experimental, y se aproxima al análisis y evaluación de los resultados, tanto desde los presupuestos y lenguajes de la investigación de corte cuantitativa, como desde las orientaciones de la investigación cualitativa. Con este fin, se comprueba la validez de la hipótesis inicial como un encuadre de referencia y de contraste para establecer guías de mejora en el ámbito de la docencia dentro de este campo.

4.2.1 Muestra

Este trabajo de investigación, enmarcado en un experimento de manipulación del tipo 'proceso-producto', ha sido llevada a cabo en un grupo de sujetos extraídos de una población de personas sobre las que se pretende formular ciertas conclusiones. Dicho grupo de sujetos no se ha podido escoger al azar, ya que la propuesta de intervención de la UdT se ha ejecutado en grupos ya constituidos por el centro educativo. Por ello, como se ha comentado con anterioridad, se trata de un diseño de investigación cuasi-experimental.

El experimento de investigación se realiza sobre un conjunto de N=15 sujetos distribuidos en tres grupos de trabajo distintos. Se lleva a cabo en cuatro sesiones: dos sesiones de 3 horas y dos sesiones de 2 horas, haciendo un total de 10 horas.

A pesar de ser tres grupos de trabajo distintos, se van a tratar como un conjunto total de N=15, pues no se pretenden identificar diferencias entre ellos, ya que el tratamiento educativo ha sido el mismo en los tres grupos, y no hay diferencias sustanciales ni a nivel de proporciones de sexos, ni de rendimiento académico, ni de actitud.

En relación con las características de la muestra, destacan los siguientes aspectos: todos los estudiantes tienen edades comprendidas entre los 18 y los 29 años, todos los sujetos están cursando 2º CGSFP en DAS, y los sujetos son elegidos debido a que son alumnos/as del módulo Inglés Técnico, objeto de esta investigación.

4.2.2 Instrumentos

En el diseño de este experimento de investigación se detectan dos variables principales:

- *Variable independiente o V1*: el estilo docente basado en la puesta en marcha del AC y de la TPA en el aula.
- *Variable dependiente o V2*: el rendimiento académico de los estudiantes, su motivación y su implicación en relación con el trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo.

Dadas estas variables, y con el fin de analizar el efecto de V1 en V2, se decide elegir dos tipos de instrumentos de indagación y medida: cuestionarios y la propia observación del investigador. Es decir, por un lado, para la investigación empírica, dada la imposibilidad de comprar los datos de un grupo de control y un grupo experimental, como se suele realizar en este tipo de investigaciones, se utilizan cuestionarios facilitados a los sujetos de la muestra en dos momentos diferentes en el tiempo: el primero, antes de realizar la propuesta experimental; y el segundo, al finalizar la propuesta experimental. El cuestionario inicial consta de 9 ítems (ver anexo 4), y el cuestionario final consta de 13 ítems (ver anexo 8). Estos ítems recogen las variables de objeto de investigación: el interés y la motivación que los alumnos tienen por el módulo Inglés Técnico, el grado de implicación, la visión sobre el trabajo en grupo, y la relación de los contenidos con el contexto real y su aplicabilidad en una esfera profesional y/o personal.

Por otro lado, para la investigación cualitativa, se utiliza una plantilla de observación (ver anexos 7 y 10) para recoger la toma de notas y detectar la actitud y el rendimiento de los sujetos.

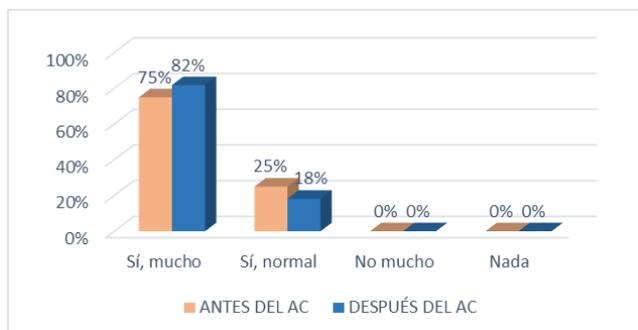
4.3 Evaluación de los resultados

Para evaluar la implementación de la UdT presentada en este trabajo, se utilizan los resultados de los cuestionarios facilitados a los estudiantes, con el fin de analizar el efecto de la metodología AC sobre los diversos aspectos relacionados con los objetivos de esta investigación, y con las variables principales de este experimento de investigación: variable independiente o V1, y variable dependiente o V2.

4.3.1 Análisis cuantitativo: evaluación de los datos

¿Te gusta cómo se imparte el módulo de Inglés Técnico?

A un 82% de los alumnos les ha gustado mucho como se ha impartido las sesiones del

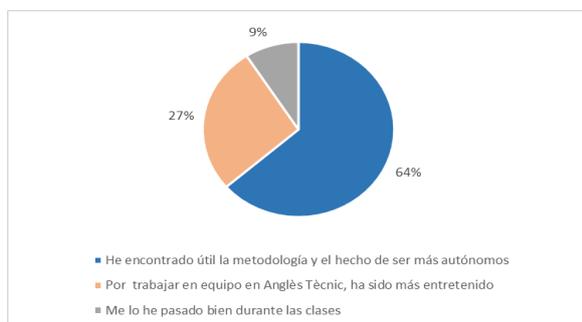


módulo Inglés Técnico con el AC. Este resultado, denota un aumento de interés por el módulo después de haber aplicado esta metodología, pues, anteriormente, el porcentaje de los alumnos a los que le gustaba mucho cómo se impartían las sesiones era de un 75%.

Figura 8. Valoración del módulo antes y después del AC
Fuente: elaboración propia

¿Por qué te ha gustado la metodología del Aprendizaje Cooperativo y la Técnica del Puzle de Aronson?

Solo un 27% del alumnado ha indicado el trabajo en equipo como motivo para gustarle el AC y la TPA, por lo que no es un aspecto prioritario para ellos/-as. Por otro lado, destaca el



resultado del 64% para la razón de que han encontrado útil el AC y el hecho de ser más autónomos para elaborar el proyecto propuesto en Inglés Técnico. Por último, solo un 9% de los estudiantes ha indicado el motivo que se lo ha pasado bien en las sesiones utilizando la metodología AC y TPA.

Figura 9. Motivos por los cuales el AC y la TPA son positivos
Fuente: elaboración propia

¿Cuál es tu nivel de motivación en las clases?

Antes de implementar el AC, la motivación de los alumnos/-as se encuentra entre un nivel 3, con un 42%, y en un nivel 4, con un 25%. Después de impartir la metodología AC y la TPA, su motivación se sitúa en un nivel 4, con un 54%, y en un nivel 5, con un 27%. Por tanto, se puede concluir un claro aumento de la motivación del alumnado con la implementación del AC en el módulo Inglés Técnico.

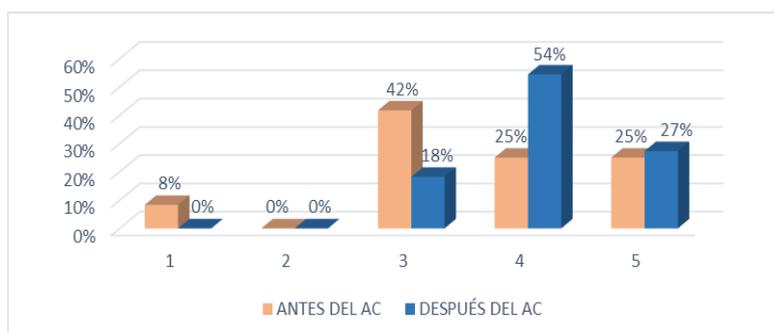
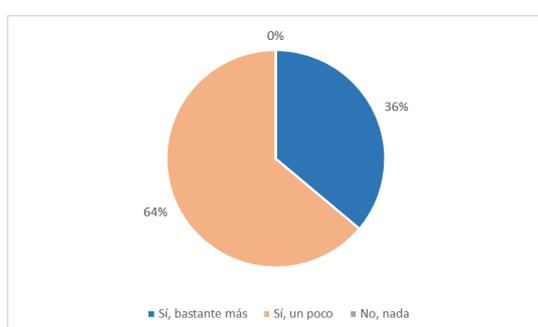


Figura 10. Nivel de motivación antes y después de implementar el AC y la TPA
Fuente: elaboración propia

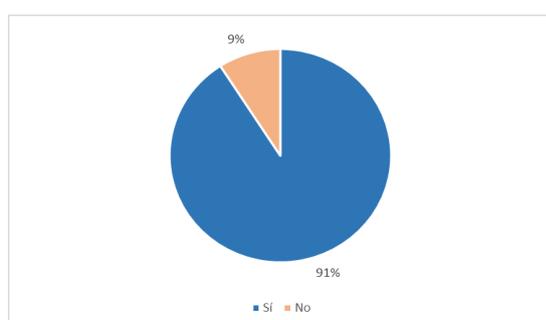
¿Crees que tu interés y la adquisición de conocimientos han aumentado con el AC y el trabajo en equipo?



El 100% de los alumnos afirma que con la metodología AC y el trabajo en equipo propio de la TPA han adquirido mejor los conocimientos y ha aumentado su interés por el módulo Inglés Técnico. En particular, el 64% afirma con la opción 'sí, bastante más', y el 36% afirma con la opción 'sí, un poco'.

Figura 11. Efecto del AC y de la TPA sobre el aprendizaje significativo
Fuente: elaboración propia

¿Repetirías la experiencia del AC y del TPA en la siguiente Unidad de Trabajo?



A un 91% del alumnado le gustaría repetir la experiencia de la metodología AC y la TPA en el módulo de Inglés Técnico para futuras Unidades de Trabajo. Seguramente, este % de estudiantes sean los mismos alumnos/-as que indicaron un nivel 4 y un nivel 5 de motivación en las clases durante la implementación del AC.

Figura 12. Predisposición para repetir la experiencia del AC y del TPA
Fuente: elaboración propia

¿Trabajar en equipo te ha hecho aumentar tu interés y motivación?

Como se puede observar en el gráfico, se detecta que la mayor parte de los estudiantes opina que el trabajo en equipo ha hecho aumentar su interés y motivación durante la implementación del AC y de la TPA. Solamente un 2% del alumnado no es partidario del

trabajo en grupo, o, al menos, no afecta a su interés por el módulo o a su motivación en las sesiones.

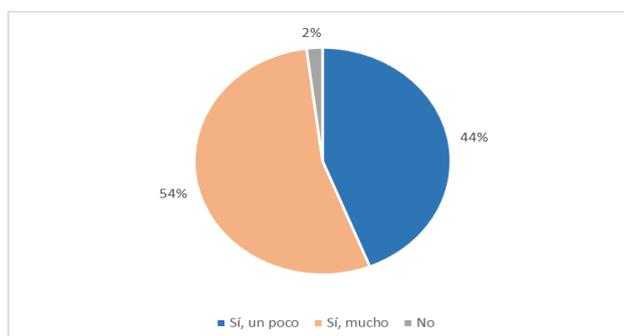
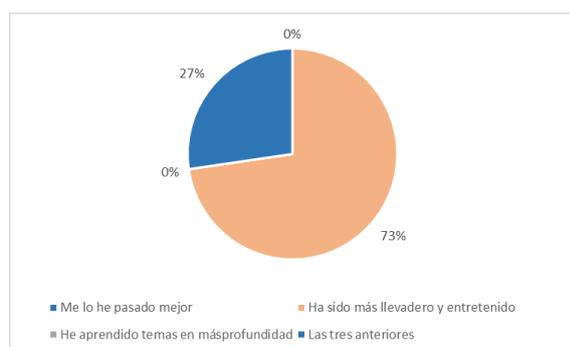


Figura 13. Predisposición para repetir la experiencia del AC y del TPA
Fuente: elaboración propia

¿Qué ha sido lo mejor de trabajar en equipo?



Como se puede deducir del siguiente gráfico, el 27% de los alumnos afirman que el aspecto positivo de trabajar en equipo ha sido que se lo han pasado mejor en las sesiones. El resto, un 73%, valoran de la misma manera los tres aspectos positivos siguientes: se lo han pasado mejor, ha sido más llevadero y entretenido y han aprendido temas en más profundidad.

Figura 14. Valoración de los aspectos positivos de trabajar en equipo
Fuente: elaboración propia

¿Qué ha sido lo peor de trabajar en equipo?

El 40% de los alumnos/-as reconoce que el aspecto más negativo de trabajar en equipo es la falta de colaboración por alguno de los integrantes del equipo. Por otro lado, en proporciones iguales, un 20% para cada ítem, los estudiantes han identificado que no les gusta trabajar en equipo, que se les ha hecho difícil concentrarse, y que han faltado algunos compañeros/-as y eso ha entorpecido el ritmo del trabajo conjunto.



Figura 15. Valoración de los aspectos positivos de trabajar en equipo
Fuente: elaboración propia

4.3.2 Análisis cualitativo: evaluación de la experiencia

A partir del resultado de los ítems de respuestas abiertas en los cuestionarios entregados a los alumnos antes y después de implementar la propuesta didáctica basada en el AC y en la TPA (ver anexos 3 y 4), y a partir de la plantilla de observación rellena por la docente durante la implementación de la propuesta (ver anexos 7 y 10), se pueden afirmar los aspectos más positivos y los aspectos más negativos de esta metodología didáctica. En consecuencia, se derivan los aspectos a mejorar en las dos situaciones temporales.

- *Antes de la implementación del AC y de la TPA:*
 - Aspectos positivos:* el ambiente, la profesora, clases pesadas.
 - Aspectos negativos:* sesiones de muchas horas seguidas, contenido difícil, nada, demasiado gramática, falta hacer más *kahoots*.
 - Aspectos para mejorar:* más actividades lúdicas, más proyectos creativos, metodología no tan teórica, adecuar el nivel de complejidad a las necesidades de los estudiantes.
- *Después de la implementación del AC y de la TPA:*
 - Aspectos positivos:* el hecho de tomar riendas de la organización del equipo, clases más dinámicas y llevaderas, controlar los tiempos para hacer las tareas, más entretenido, clases distintas.
 - Aspectos negativos:* falta de participación de algunas personas, algunos compañeros/-as han faltado a alguna sesión.
 - Aspectos para mejorar:* que todos los compañeros/-as se impliquen igual, más preparación con el docente después de la reunión de expertos, tener más

sesiones, hacer votaciones finales para elegir el mejor proyecto en grupo, aplicar coevaluación en lugar de autoevaluación.

5 Conclusiones

En el presente trabajo se ha abordado una problemática actual de nuestra sociedad sobre la necesidad de reducir la tasa de abandono temprano de la educación-formación, a través de nuevas técnicas pedagógicas que aumenten la calidad del sistema educativo y que permitan la implicación y el aumento de la motivación en los alumnos.

Frente a esta problemática, para lograr el objetivo específico de comprender el cambio de paradigma educativo y determinar la relevancia de la cognición situada para lograr un aprendizaje significativo, se ha evaluado el contexto actual caracterizado por una 'sociedad del conocimiento' que implica nuevos patrones culturales y educativos. Con este análisis contextual se concluye que es necesaria una transformación de las metodologías de enseñanza que dote a los jóvenes las herramientas básicas para afrontar los desafíos de la nueva era con prácticas educativas auténticas, significativas y aplicables a la realidad.

En segundo lugar, se ha abordado el objetivo específico de describir la metodología didáctica del Aprendizaje Cooperativo y los posibles beneficios y limitaciones que implica su práctica: se han comentado sus antecedentes y evolución histórica, su funcionamiento, sus características, el trabajo en equipo, los nuevos roles del educador y de los educandos, así como las modalidades de evaluación. De acuerdo con estos apartados desarrollados a partir de la bibliografía de diferentes autores especializados en esta metodología didáctica, se puede constatar que el AC consigue aumentar la motivación de los alumnos pues les permite hacerles responsables de su propio aprendizaje y, además, posibilita el desarrollo de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales de una manera práctica y atractiva. Por ende, la técnica de enseñanza-aprendizaje AC se constituye como una técnica didáctica facilitadora del aprendizaje significativo y enmarcada en las exigencias del nuevo paradigma educativo.

Por otro lado, en relación con el objetivo específico de profundizar en el concepto del trabajo en equipo aplicado en el AC, se ha presentado la técnica del Puzle de Aronson como un formato de trabajo en equipo adecuado para desarrollar el AC en el aula: el trabajo colaborativo se constata como un elemento esencial del AC para ayudar a los estudiantes a intercambiar diferentes enfoques, para facilitar el proyecto académico, y para fomentar la ayuda mutua, la comunicación, el respeto, la interacción y la tolerancia en el ámbito académico y, posteriormente, en el profesional.

En relación con el objetivo general de diseñar una UdT titulada *Dealing with patients* para el módulo Inglés Técnico del 2º CFGS en DAS, con el fin de mejorar la motivación de los estudiantes y disminuir el abandono escolar, se ha utilizado el marco teórico de este TFG como base para su presentación y desarrollo. Su puesta en práctica en clase ha permitido analizar y evaluar unos resultados empíricamente, a través de una investigación cuasi-experimental, con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación y verificar las hipótesis presentadas en los apartados 1.3.3 y 4.1, respectivamente, así como detectar las virtudes y carencias de la metodología AC y de la TPA.

Tras analizar los resultados obtenidos a partir de los datos empíricos, se puede constatar la hipótesis principal del estudio de que 'la motivación de los alumnos aumenta en el módulo Inglés Técnico con la utilización de la metodología didáctica basada en el AC', puesto que con la metodología tradicional solo un 50% de los estudiantes presentaba un nivel de motivación entre 4 y 5 sobre 5, mientras que, después de implementar el AC, el 81% de los educandos afirman situar su motivación entre estos dos niveles. Así pues, se verifica la premisa de que la intervención cooperativa mejora la motivación intrínseca, la autoestima y las capacidades intelectuales (Trujillo y Ariza,2006; Ovejero, 1990).

En relación con la primera subhipótesis (Sh1): 'el aumento de la motivación con el AC provoca una mayor implicación e interés por la materia impartida en el aula', se puede corroborar con el hecho de que el 64% han encontrado útil el AC por percibir un mayor grado de aplicabilidad de los contenidos y el hecho de ser más autónomos para elaborar el proyecto propuesto en Inglés Técnico, y que la mayor parte de los estudiantes (98%) opina que el trabajo en equipo ha hecho aumentar su interés y motivación durante la implementación del AC y de la TPA.

A partir de la observación sistemática realizada por la docente durante la implementación del AC y de la TPA, se confirma la segunda subhipótesis (Sh2): 'el aumento de la motivación con el AC provoca una mejora en el rendimiento y un aprendizaje más holístico y significativo'. Se ha observado que ha habido un alto grado de concentración e implicación durante las sesiones, en la capacidad de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes. Paralelamente, los datos cuantitativos apuntan que el 100% afirma que con la metodología AC y la TPA han adquirido mejor los conocimientos y ha aumentado su interés por el módulo Inglés Técnico. De esta manera, se verifica la premisa de que la aplicación del AC fomenta la retención y comprensión de los contenidos, pues el objetivo común produce en los educandos un rendimiento mayor que el trabajo competitivo o individual, al mismo

tiempo que garantiza una motivación intrínseca en el alumnado a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo cognitivo (Johnson y Johnson, 2014a; Slavin, 2014)

Por otro lado, también a partir de la observación sistemática realizada por la docente durante la implementación en el aula del AC y de la TPA, se llega a una serie de aspectos positivos detectados:

- Desde el inicio, los alumnos se muestran entusiasmados, motivados e implicados por la nueva metodología.
- El educando es consciente de lo que está aprendiendo y se logra un aprendizaje significativo.
- Los estudiantes tienen un rol más protagonista, pues se convierten en expertos de una determinada materia, de manera que tienen la sensación de ser una pieza clave en el proceso de aprendizaje para que el grupo avance.
- El trabajo en equipo hace aumentar la cohesión y la organización entre los estudiantes, y ello provoca que mejoren sus habilidades sociales y adquieran cualidades como el respeto, la asertividad y la comunicación efectiva.
- Al tener más libertad en las sesiones, los alumnos/-as ganan en autonomía y eso provoca un mayor grado de responsabilidad en su propio aprendizaje.

Así pues, conforme a los objetivos definidos en este TFG y teniendo en cuenta la evaluación de esta propuesta de intervención, se puede concluir que esta puede ser viable para favorecer el aprendizaje experiencial con actividades creativas, retadoras y con un alto grado de participación de los estudiantes. Asimismo, como se ha constatado en este TFG, esta propuesta facilita la creación de una cultura compartida en el aula que promueve la motivación de los educandos, el esfuerzo, el compromiso, la responsabilidad, y la formación permanente.

6 Limitaciones y prospectiva

Teniendo en consideración todo lo mencionado a lo largo de este TFG acerca del uso del AC y de la TPA y, en particular, durante la propuesta de intervención y durante la investigación cuasi-experimental, se pueden nombrar las siguientes limitaciones detectadas:

6.1 Limitaciones y prospectiva de la propuesta de intervención

- Trabajar con equipos es un factor clave para el correcto desarrollo del AC y de la TPA, y, al mismo tiempo, tiene un inconveniente fundamental: es complejo si hay un alto índice de abstención, pues dificulta el correcto avance y funcionamiento del proceso. Por ello, se debería reconsiderar el reparto de tareas adecuado para cuando se den este tipo de inconveniencias, y garantizar la eficacia de la metodología.
- El grado de madurez de algunos estudiantes no siempre es el adecuado para favorecer la correcta asimilación de los contenidos por su cuenta, tal y como se propone en el AC y en la TPA. Por ello, en la fase de traspaso de información como 'expertos' al resto de compañeros/-as, puede producir errores de transmisión de contenidos, y dificultades de asimilación de los nuevos conocimientos por parte del resto de estudiantes. En consecuencia, se hace necesaria la correcta revisión por parte del docente para confirmar que el proceso de aprendizaje sea óptimo, y que todos los educandos afiancen los conocimientos.
- Este tipo de metodología de enseñanza-aprendizaje exige mucho tiempo de preparación previa por parte del profesorado, y el desarrollo de las actividades conlleva un mayor espacio de tiempo en clase. A pesar de este inconveniente temporal, se ha comprobado que el docente asegura con este método una mayor asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes, y estos trabajan de una manera más holística la información que tienen que interiorizar. En consecuencia, los alumnos afianzan conocimientos sólidos y duraderos, y mejoran sus habilidades y valores gracias al AC y a la TPA.

6.2 Limitaciones y prospectiva de la investigación

- Trabajar con el AC y la TPA conlleva un cambio en el formato educativo dentro del aula y se trata de una metodología novedosa para los alumnos/-as. Este fenómeno ha podido tener un efecto sobre los resultados: puede que se hayan visto alterados por el hecho de ser un cambio en el formato de las clases y la manera de trabajar en equipo, y esto haya provocado una mayor predisposición y receptividad por parte de los estudiantes.
- Es la primera vez que la docente implementa este tipo de metodología didáctica y puede que no tenga la práctica y experiencia óptimas para gestionarlas de manera

correcta. Este aspecto puede ser negativo para el desarrollo del AC, pues el docente actúa como guía y como diseñador de las actividades, por lo que es fundamental su preparación y su implicación en el proyecto educativo.

- Hubiera sido interesante alargar la investigación durante más sesiones para analizar más a fondo la motivación de los estudiantes y detectar si decae o aumenta a lo largo del tiempo al pasar de ser algo novedoso y atractivo a ser algo ya conocido. Es decir, controlar la vinculación entre la variable dependiente y la independiente en un periodo prolongado. En efecto, la investigación cobra solidez cuanto mayor sea el periodo de experimentación, y, en consecuencia, los resultados son más fiables y, por tanto, más extensibles y equiparables a otro tipo de situaciones o contextos similares.
- En esta investigación, la muestra era reducida y convendría contar con una población más amplia para aumentar el grado de fiabilidad. Asimismo, solamente se ha realizado en un módulo, con el mismo grupo de alumnos/-as, para el nivel educativo de Ciclo de Formación Profesional de Grado Superior, y en un solo centro educativo. Convendría aplicar esta propuesta de intervención con una muestra más amplia, en otro tipo de niveles académicos y módulos para valorar su efectividad y su fiabilidad, ya que el AC y la TPA pueden ser implementados en otro tipo de niveles de enseñanza con el fin de valorar su aplicabilidad. De esta manera, también se abriría la posibilidad de fomentar la difusión del AC y de la TPA con el fin de que se pueda consagrar como un proyecto cooperativo dentro de la comunidad educativa.
- El AC y la TPA conllevan un enfoque educativo distinto al tradicional, y puede causar confusión o falta de implicación entre los estudiantes, por lo que seguramente requiera un periodo de adaptación para que asuman su nuevo rol y el del profesor, y entiendan estas técnicas de aprendizaje. Este factor, puede haber repercutido en los resultados de investigación y convendría tenerlo en cuenta para futuros experimentos.
- Se ha llevado a cabo una investigación cuasi-experimental, pues se ha tenido que adaptar a la muestra ya establecida, y sería de gran valor la posibilidad de realizar una investigación completamente experimental para trabajar con grupos de control. Por lo tanto, en esta investigación los grupos de tratamiento no se han asignado al azar y no existe un control absoluto de todas las variables relevantes debido a la falta de aleatorización, por lo que es más vulnerable a los sesgos. Este hecho puede comprometer su validez externa y comprometer la aplicabilidad de los resultados.

7 Bibliografía

- Aguerrondo, I. (1999). *El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo XXI*. Programas. Desarrollo Escolar y Administración Educativa. Buenos Aires: OEI. Recuperado de: <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/58/EI%20Nuevo%20Paradigma%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20para%20el%20siglo%20XXI.pdf?sequence=1>
- Aprendizaje cooperativo: propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula (AC). (s.f.). España: Laboratorio de innovación educativa. Recuperado de: <https://labmadrid.com/wp-content/uploads/2016/03/Lab-01-DOCUMENTACI%C3%B3N-APRENDIZAJE-COOPERATIVO.pdf>
- Bará, J. y Domingo, J. (2005). *Técnicas de aprendizaje cooperativo*. Taller de formación desarrollado en la Universidad Autónoma de Madrid los días 28 y 29 de abril. Recuperado de: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-14-BARA%20Y%20DOMINGO%20AC.pdf>
- Blanchard, M. y Muzás, M.D. (2016). *Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación*. Madrid: Narcea. Recuperado de: <https://books.google.es/books?id=FPekDwAAQBAJ&pg=PT51&dq=metodolog%C3%ADas+focalizadas+en+la+motivaci%C3%B3n+e+implicaci%C3%B3n+del+alumnado&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjfl4nWyKvzAhUHDWMBHW9nBFYQ6AF6BAqLEAI#v=onepage&q=metodolog%C3%ADas%20focalizadas%20en%20la%20motivaci%C3%B3n%20e%20implicaci%C3%B3n%20del%20alumnado&f=false>
- Cheng, Y. (2000). *Paradigm for Re-engineering Education: Globalization, Localization, and Individualization*. Países Bajos: Springer. Recuperado de: http://eksis.ditpsmk.net/uploads/book/file/EA1687C4-5534-43D6-9E27-C18A4D39CDA1/20171108_New_Paradigm_for_Re-engineering_Education.pdf
- Clarke, J. 1994. *Pieces of the Puzzle: The Jigsaw Method*. En S. Sharan (ed.). *Handbook of Cooperative Learning Methods* (pp. 34-50). Westport, CT: Praeger Publishers
- Cohen, A. (1993). *A New Educational Paradigm*. EE. UU.: Service Learning, General. Universidad de Nebraska. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/232777515.pdf>
- Conclusiones del Consejo del 12 de Mayo de 2009 en *el marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación*. (2009). Diario Oficial de la Unión Europea, C 119/2, 2-7. Recuperado de: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)
- De Miguel, M. (2005). *Cambio de paradigma metodológico en la Educación superior. Exigencias que conlleva*. Cuadernos de integración europea, 2, pp. 16-27. Recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A010.pdf
- Díaz-Aguado, M. J. 2003. *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Educaciones Pirámide. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/99/84>
- Díaz, F. (2006). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo* (Spanish Edition). México: REDIE. Recuperado de:

- http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200011
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista (2ª. ed.). México: McGraw Hill.
- García, R., Traver, J.A. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.ICCE. Recuperado de: <http://centros.edu.xunta.es/cfr/pontevedra/oblogdeorientacion/toni/toni5.pdf>
- Guzzo, R. A. y Dickson, M. W. (1996). *Teams in organizations. Recent research on performance effectiveness*. Annual Review of Psychology, 47, 307-338. DOI:10.1146/annurev.psych.47.1.307. Recuperado de: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.47.1.307>
- Iborra, A. e Izquierdo, M. (2010). *¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal*. Madrid: Facultad de Documentación. Universidad de Alcalá. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID1010110221A>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2020). *3.2 Abandono temprano de la educación-formación*. (2020) Recuperado de: https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254+35110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith, K.A. (1990): *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. EE. UU.: University of Minnesota. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/234568124_Active_Learning_Cooperation_in_the_College_Classroom
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1997). *Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu, en Suports*. Revista catalana d'Educació especial i atenció a la diversitat, núm. 1, pp. 54-64.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *The New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School*. EE. UU.: ASCD Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=jZVRDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Cooperation+in+the+Classroom&ots=_NyUADFjU1&sig=gPLGwPzKourTQyiCEjHgnx5rQp4#v=onepage&q=Cooperation%20in%20the%20Classroom&f=false
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (2013). *Cooperation in the classroom (9th ed.)*. Edina, MN: Interaction Book Company . Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=jZVRDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Cooperation+in+the+Classroom&ots=_NyUADFjU1&sig=gPLGwPzKourTQyiCEjHgnx5rQp4#v=onepage&q=Cooperation%20in%20the%20Classroom&f=false
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2014a). *Cooperative Learning in 21st Century*. *Anales de psicología*, 30(3), 841-851. DOI: 10.6018/analesps.30.3.201241. Recuperado de: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.30.3.201241/164941>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2014b). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. España: Ediciones SM. Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=eHXHDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=evaluaci%C3%B3n+en+el+aprendizaje+cooperativo&ots=_OKJguz5KI&sig=b00JdA

fJ1aIPPTdrwUvpuozamA8#v=onepage&q=evaluaci%C3%B3n%20en%20el%20aprendizaje%20cooperativo&f=false

Jonassen, D. H.; Howland, J.; Moore, J.; Marra, R. M. (2003). *Learning to solve problems with technology: A constructivist perspective*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall

La Prova; Anna. 2017. *La práctica del aprendizaje colaborativo: Propuestas operativas para el grupo-clase*. Madrid: Narcea SA De ediciones Madrid. Recuperado de: <https://elibro-net.eu1.proxy.openathens.net/es/ereader/uoc/46268>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Pujolàs, P. (2002). *El aprendizaje cooperativo algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula*. España: Universidad de Vic. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~fjirios/pce/media/7a-AprendizajeCooperativoAula.pdf>

Pujolàs, P. (2008). 9 ideas clave. *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó. Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Ac6_gQSLJDYC&oi=fnd&pg=PA9&dq=9+ideas+clave.+El+aprendizaje+cooperativo&ots=ZwfrvJT_i_V&sig=pfAg39YC7uonNfdox-OgOhB-Xe4#v=onepage&q=9%20ideas%20clave.%20El%20aprendizaje%20cooperativo&f=false

Pujolàs, P. (2010). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Ediciones Octaedro SL. Recuperado de: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliouocsp-ebooks/reader.action?docID=3214823>

Pujolàs, P. (2012). *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Educatio Siglo XXI, vol. 30, nº. 1, pp. 89-112. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/download/149151/132141/557651>

Mayordomo, R.M y Onrubia J. (2015). *El aprendizaje cooperativo*. España: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de: <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=P6y4DQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT12&dq=aprendizaje+cooperativo&ots=xUndDAV0Gq&sig=eRijVUDYjMNBshRVB-Ptd167U5o#v=onepage&q=aprendizaje%20cooperativo&f=false>

Marco, B. (2010). *Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.

Moreira, M.A. (2005). *Aprendizaje significativo crítico*. Brasil: Instituto de Física de UFRGS. Recuperado de: https://comenio.files.wordpress.com/2007/09/aprendizaje_critico.pdf

Orden Edu/10/2020, de 31 de enero, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior de Documentación y Administración Sanitarias. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 8057, de 5 de febrero de 2020. Recuperado de:

- <https://www.todofp.es/dam/jcr:6cc01b79-cdd3-4d7d-97e5-81146eb811d1/cat-documentacion-y-admin-sanitaria-castellano.pdf>
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo*. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.
- Real Decreto 768/2014, de 12 de septiembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Documentación y Administración Sanitarias y se fijan sus enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado, núm. 241, del 4 de octubre de 2014. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-10065>
- Reigeluth, C.M. (1999). *Instructional-Design Theories and Models (Volume II)*. New York: Routledge.
- Rué, J., (1989). *El trabajo cooperativo por grupos*. Cuadernos de Pedagogía, nº 170, mayo, pp. 18-21.
- Sánchez, M.P., coord. (2010). *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior*. Madrid: Narcea SA Ediciones. Recuperado de: https://books.google.es/books?id=XTjQDJvE-kQC&pg=PA38&dq=el+puzle+aronson&hl=es&sa=X&ved=2ahUKewjE25HIns_zAhXSR_EDHRVXCSQQ6AF6BAqFEAI#v=onepage&q=el%20puzle%20aronson&f=false
- Slavin, R. (2002). *Ficha técnica de aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: AIQUE. Recuperado de: <http://ecoasturias.com/images/PDF/slavin-el-aprendizaje-cooperativo.pdf>
- Slavin, R. (2011). *Instruction Based on Cooperative Learning*, en Richard Mayer y Patricia Alexander (eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction*, Nueva York: Taylor & Francis.
- Slavin, R. E. (2014). *Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work?* *Anales de psicología*, 30(3), 785-791. DOI: 10.6018/analesps.30.3.201201. Recuperado de: <https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v30n3/aprendizaje2.pdf>
- Suárez, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Barcelona: UOC.
- Traver, J. A. y García, R. (2004). *La enseñanza-aprendizaje de la actitud de solidaridad en el aula: una propuesta de trabajo centrada en la aplicación de la técnica puzzle de Aronson*. *Revista Española de Pedagogía*, 229, pp. 419-438. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/23765066>
- Traver, J. A. (2005). *Trabajo cooperativo y aprendizaje solidario: Aplicación de la técnica puzzle de Aronson para la enseñanza y el aprendizaje de la actitud de solidaridad*. Tesis doctoral dirigida por Rafaela González García. Universidad Jaume I. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/10365>
- Trujillo, F. y Ariza, M.A. (2006). *Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario. Recuperado de: <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/11/Colecci%C3%B3n-en-unidades-did%C3%A1cticas-de-Experiencias-educativas-en-aprendizaje-cooperativo-.pdf>

8 Anexos

8.1 Anexo 1: Resultados de aprendizaje y criterios de evaluación de la Orden Edu/10/2020 que se abordan en la propuesta

1. Reconoce información profesional y cotidiana relacionada con el ámbito de la documentación sanitaria contenida en todo tipo de discursos orales emitidos por cualquier medio de comunicación en lengua estándar, interpretando con precisión el contenido del mensaje.

Criterios de evaluación

1.1 Identifica la idea principal del mensaje.

1.2 Reconoce la finalidad de mensajes auditivos pronunciados en lengua estándar identificando el estado de ánimo y el tono del hablante.

1.3 Extrae información de grabaciones en lengua estándar relacionadas con la vida profesional y cotidiana del ámbito de la documentación sanitaria.

1.4 Identifica los puntos de vista y las actitudes del hablante.

1.5 Identifica las ideas principales de declaraciones y mensajes sobre temas concretos y abstractos relacionados con el ámbito de la administración y las finanzas, en lengua estándar y con un ritmo normal.

1.6 Comprende con todo detalle lo que se le dice en lengua estándar, incluso en un ambiente con ruido de fondo.

1.7 Extrae las ideas principales de conferencias, charlas e informes, y otras presentaciones profesionales relacionadas con el ámbito de la documentación sanitaria.

1.8 Toma conciencia de la importancia de comprender globalmente un mensaje, sin entender a todos y cada uno de sus elementos.

2. Interpreta información profesional contenida en textos escritos complejos relacionados con el ámbito de la documentación sanitaria, analizando de forma comprensiva sus contenidos.

Criterios de evaluación

2.1 Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de la lectura a diferentes textos y finalidades.

- 2.2 Interpreta, con detalle, textos extensos y de relativa complejidad, relacionados con el ámbito de la documentación sanitaria.
 - 2.3 Relaciona el texto con el ámbito del sector profesional al que se refiere.
 - 2.4 Identifica con rapidez el contenido y la importancia de noticias, artículos e informes sobre temas profesionales del ámbito de la documentación sanitaria y decide si es oportuno un análisis más profundo.
 - 2.5 Traduce textos complejos del ámbito de la documentación sanitaria utilizando material de apoyo, en su caso.
 - 2.6 Interpreta mensajes técnicos recibidos a través de medios diversos: correo postal, fax, correo electrónico, entre otros.
 - 2.7 Interpreta instrucciones extensas y complejas, relacionadas con el ámbito profesional.
 - 2.8 Selecciona materiales de consulta y diccionarios técnicos, y utiliza soportes de traducción técnicos y las herramientas de traducción asistida o automatizada de textos.
3. Emite mensajes orales claros y bien estructurados habituales en el sector sanitario, analizando el contenido de la situación y adaptándose al registro lingüístico del interlocutor.

Criterios de evaluación

- 3.1 Identifica los registros utilizados para la emisión del mensaje.
- 3.2 Se expresa con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas profesionales o cotidianos, marcando con claridad la relación entre las ideas.
- 3.3 Comunica espontáneamente, adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.
- 3.4 Utiliza normas de protocolo en presentaciones formales e informales.
- 3.5 Utiliza correctamente la terminología técnica relacionada con los departamentos administrativo y financiero utilizada habitualmente en el desarrollo de su profesión.
- 3.6 Expresa y defiende puntos de vista con claridad, proporcionando explicaciones y argumentos adecuados.
- 3.7 Describe y secuencia un proceso de trabajo de su competencia.
- 3.8 Argumenta con detalle la elección de una determinada opción o del procedimiento de trabajo escogido.
- 3.9 Solicita la reformulación del discurso o de parte del mismo cuando lo considera necesario.
- 3.10 Aplica fórmulas de interacción adecuadas en situaciones profesionales estándares.

4. Elabora documentos e informes propios del ámbito profesional o de la vida cotidiana, utilizando los registros adecuados a cada situación.

Criterios de evaluación

- 4.1 Redacta textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con el ámbito profesional, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de diversas fuentes.
 - 4.2 Organiza la información con corrección, precisión, coherencia y cohesión, solicitando y/o facilitando información de tipo general o detallada.
 - 4.3 Redacta informes relacionados con el ámbito profesional, destacando los aspectos significativos y ofreciendo detalles relevantes que sirvan de apoyo.
 - 4.4 Cumplimenta la documentación específica del ámbito profesional.
 - 4.5 Aplica las fórmulas establecidas y el vocabulario específico para cumplimentar documentación sanitaria.
 - 4.6 Resume artículos, noticias o informaciones del ámbito profesional, utilizando un vocabulario amplio, para evitar la repetición frecuente.
 - 4.7 Extrae la información esencial de manuales, normativa y legislación u otros documentos escritos habituales en el ámbito de la documentación sanitaria.
 - 4.8 Aplica las fórmulas de cortesía propias del documento que se tiene que elaborar.
5. Aplica actitudes y comportamientos profesionales en situaciones de comunicación, siguiendo las convenciones internacionales.

Criterios de evaluación

- 5.1 Define los rasgos más significativos de las costumbres y usos del sector profesional en el uso de la lengua extranjera.
- 5.2 Describe los protocolos y normas de relación social propios del país donde se utiliza la lengua extranjera.
- 5.3 Identifica los valores y creencias propios de la comunidad donde se utiliza la lengua extranjera.
- 5.4 Identifica los aspectos socio-profesionales propios del sector en cualquier tipo de texto y/o conversación.
- 5.5 Aplica los protocolos y normas de relación social propios del país donde se utiliza la lengua extranjera.
- 5.6 Reconoce los marcadores lingüísticos de la procedencia regional.

8.2 Anexo 2: Contenidos del Real Decreto 768/2014 y de la Orden Edu/10/2020 que se abordan en la propuesta

1. Comprensión de mensajes orales:

- 1.1 Reconocimiento de mensajes profesionales del sector y cotidianos. Mensajes directos, telefónicos, radiofónicos, grabados.
- 1.2 Terminología específica del ámbito de la documentación sanitaria.
- 1.3 Ideas principales y secundarias.
- 1.4 Diferentes acentos de lengua oral.

2. Interpretación de mensajes escritos:

- 2.1 Comprensión de mensajes, textos, legislación y/o normativa, manuales técnicos, instrucciones y artículos profesionales y cotidianos.
- 2.2 Soportes convencionales: correo postal, fax, burofax, entre otros, y soportes telemáticos: correo electrónico, telefonía móvil, agenda electrónica, entre otros.
- 2.3 Terminología específica del ámbito de la documentación sanitaria.

3. Producción de mensajes orales:

- 3.1 Registros utilizados en la emisión de mensajes orales. Terminología específica del ámbito de la documentación sanitaria.
- 3.2 Mantenimiento y seguimiento del discurso oral: utilización del turno de palabra, mantenimiento y cesión. Soporte, demostración de comprensión, petición de aclaración y de otros.
- 3.3 Expresión fónica, entonación y ritmo.
- 3.4 Entonación como recurso de cohesión del texto oral: uso de los patrones de entonación.
- 3.5 Marcadores lingüísticos de protocolo en el ámbito profesional y social, normas de cortesía y diferencias de registro.

4. Emisión de textos escritos:

- 4.1 Compleción de documentos profesionales del sector y de la vida cotidiana.
- 4.2 Elaboración de textos profesionales del sector y de la vida cotidiana.
- 4.3 Adecuación del texto al contexto comunicativo.
- 4.4 Registros.
- 4.5 Selección léxica, selección de estructuras sintácticas y selección de contenido relevante.
- 4.6 Coherencia en el desarrollo del texto.

5. Coherencia textual:

5.1 Identificación e interpretación de los elementos culturales más significativos de los países donde se utiliza la lengua inglesa.

5.2 Valoración de las normas socioculturales y protocolarias en las relaciones internacionales.

5.3 Uso de los recursos formales y funcionales en situaciones que requieren un comportamiento socio profesional con el fin de proyectar una buena imagen de la empresa.

5.4 Reconocimiento de la lengua extranjera para profundizar en conocimientos que resulten de interés a lo largo de la vida personal y profesional.

5.5 Uso de registros adecuados según el contexto de la comunicación, el interlocutor y la intención de los interlocutores.

8.3 Anexo 3: Competencias básicas

La LOMCE (2013) promueve la formación competencial de los alumnos. En concreto, según el Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional se definen las siguientes competencias básicas relacionadas con el acceso a los CGS:

- *C1. Tratamiento de la información y competencia digital:* se obtendrán habilidades para la búsqueda y el tratamiento de la información, y, en consecuencia, convertirla en conocimiento.
- *C2. Competencia en comunicación lingüística:* es una competencia imprescindible pues con ella se logra el conocimiento de diferentes discursos y sirve para mejorar el proceso de reflexión del alumno.
- *C3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico:* permite al alumnado interactuar y desenvolverse de manera autónoma en diversos contextos reales y le permite aplicar conocimientos de manera adecuada para lograr interpretar el mundo que le rodea.
- *C4. Competencia social y ciudadana:* a través de la madurez intelectual y la formación, el alumno es capaz de comprender su realidad social y participar en diferentes situaciones con responsabilidad individual y colectiva.

8.4 Anexo 4: Cuestionario Inicial

Enlace: <https://forms.gle/GJc6DKPjFsta1sq68>

Cuestionario Inicial

Recuerda que este cuestionario es totalmente anónimo. Muchas gracias por tu colaboración 😊

1-¿Te gusta el módulo de Inglés Técnico tal y como se imparte? *

- Sí, me gusta tal y como se imparte (pasa a la pregunta 2)
- Normal, no está mal (pasa a la pregunta 2)
- No mucho, la verdad (pasa a la pregunta 3)
- Nada (pasa a la pregunta 3)

2-¿Por qué te gusta?

- Me interesa porque es útil para mi futuro profesional
- La encuentro fácil y se me da bien
- Me lo paso bien durante las clases, son interesantes

3-¿Por qué no te gusta?

- No le encuentro sentido al contenido
- Es muy difícil, me cuesta mucho
- No me gusta la manera de hacer las clases

4-¿Cuál es tu nivel de motivación en las clases? (1 es nada y 5 es mucho)

1 2 3 4 5

5-¿Cómo estudias en este módulo? *

- Memorizo el contenido
- Utilizo la lógica y practico

6-¿Qué es lo que más te gusta de este módulo hasta ahora? *

7-¿Qué es lo que menos te gusta de este módulo hasta ahora? *

8-¿Qué te gustaría cambiar en las clases del módulo? *

9-¿Prefieres una evaluación continua y/o autoevaluarte? *

- No, prefiero que me evalúe la docente mediante un examen final
- Sí, considero que es una opción con la cual aprendería y me implicaría más

8.5 Anexo 5: Explicación del AC y de la TPA



1



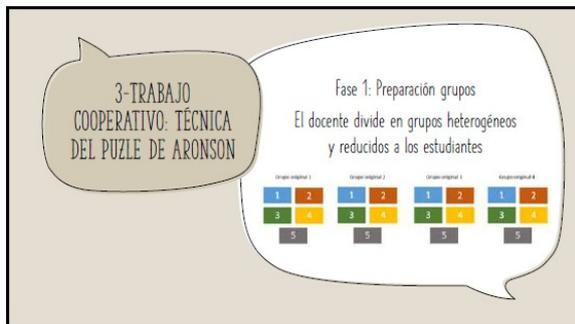
2



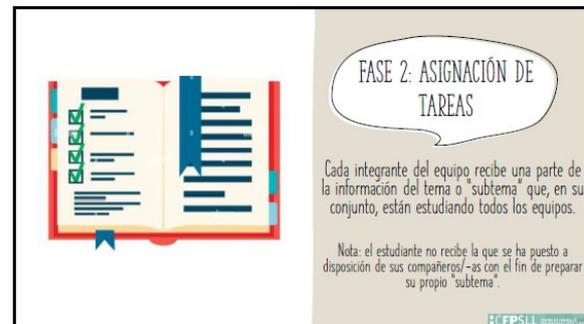
3



4



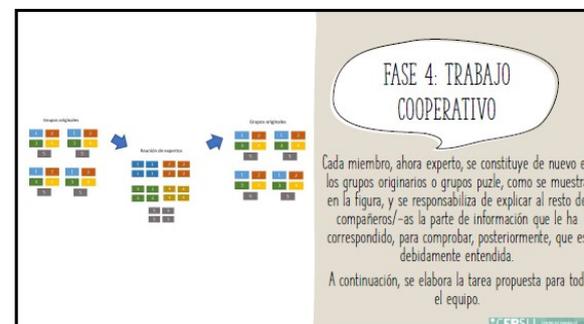
5



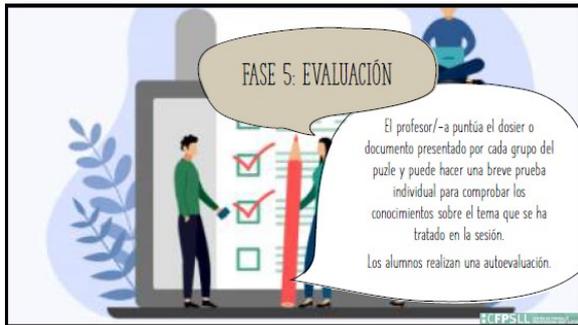
6



7



8



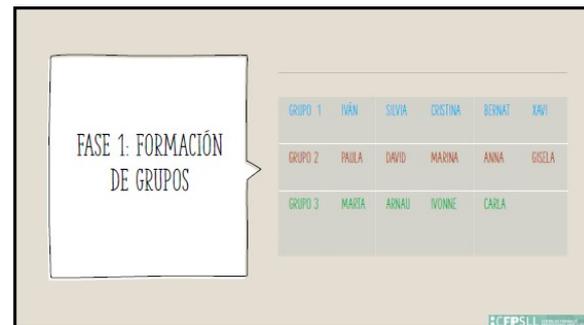
9



10



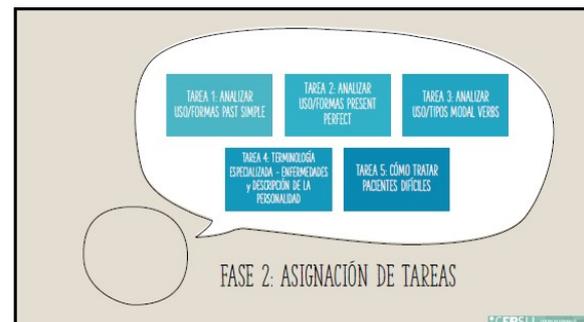
11



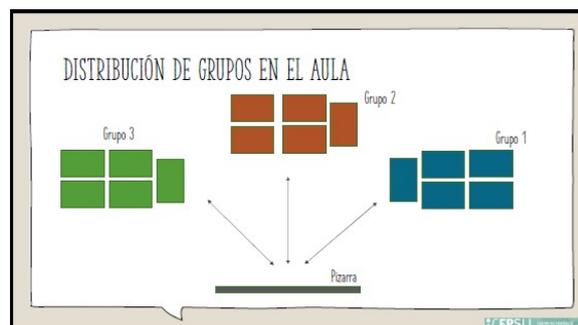
12



13



14



15



16

8.6 Anexo 6: Fichas de trabajo

Integration sheet 1: contents learned as an expert

Subject: Inglés Técnico

Grade: 2nd CGS DOCUMENTACIÓ I ADMINISTRACIÓ SANITÀRIES

I am an expert on the **Past Simple**

My name: _____

Name of the rest of the expert group: _____

Work Instructions:

To answer the following questions, you have to look for the information of all those contents that you do not know. It is very important to understand 100% the content that you have had to manage, because you will be the only expert in your group in this matter and you will have to explain all the details that you have learned about it.

Resources:

Power Point U3 SPORTS AND PHYSICAL EXERCISE _ Grammar

Internet

Questions:

- 1- Explain...when is the past simple used? Give two examples.
- 2- Explain...how the past simple is formed (affirmative – negative – question)? Give two examples.
- 3- Explain... what is the difference between regular and irregular verbs? Give two examples.

Integration sheet 2: contents learned as an expert

Subject: Inglés Técnico

Grade: 2nd CGS DOCUMENTACIÓ I ADMINISTRACIÓ SANITÀRIES

I am an expert on the **Present Perfect**

My name: _____

Name of the rest of the expert group: _____

Work Instructions:

To answer the following questions, you have to look for the information of all those contents that you do not know. It is very important to understand 100% the content that you have had to manage, because you will be the only expert in your group in this matter and you will have to explain all the details that you have learned about it.

Resources:

Power Point U4 PAIN & ILLNESS _ Grammar

Internet

Questions:

- 1- Explain...when is the present perfect used? Give two examples.
- 2- Explain...how the present perfect is formed (affirmative – negative – question)? Give two examples.
- 3- Explain... what is the difference between the past simple & present perfect? Give two examples.

Integration sheet 3: contents learned as an expert

Subject: Inglés Técnico

Grade: 2nd CGS DOCUMENTACIÓ I ADMINISTRACIÓ SANITÀRIES

I am an expert on **Modal verbs**

My name: _____

Name of the rest of the expert group: _____

Work Instructions:

To answer the following questions, you have to look for the information of all those contents that you do not know. It is very important to understand 100% the content that you have had to manage, because you will be the only expert in your group in this matter and you will have to explain all the details that you have learned about it.

Resources:

Power Point U6 FIRST AID _ Grammar

Internet

Questions:

1- Make a list of the different modal verbs and explain the use & meaning of each one (form and meaning). Give one example por each modal verb.

Integration sheet 4: contents learned as an expert

Subject: Inglés Técnico

Grade: 2nd CGS DOCUMENTACIÓ I ADMINISTRACIÓ SANITÀRIES

I am an expert on **Specialized Terminology: Illness and description of people (patients)**

My name: _____

Name of the rest of the expert group: _____

Work Instructions:

To answer the following questions, you have to look for the information of all those contents that you do not know. It is very important to understand 100% the content that you have had to manage, because you will be the only expert in your group in this matter and you will have to explain all the details that you have learned about it.

Resources:

Power Point U4 PAIN & ILLNESS _ Vocabulary

Power Point U5 WELCOMING PATIENTS _ Vocabulary

Internet

Questions:

1- Make a list of 15 different types of diseases. Find the definition of each disease and translate them into Spanish.

Example:

Depression (ES: depresión): a medical condition in which a person feels very sad and anxious and often has physical symptoms such as being unable to sleep, etc.

2- Make a list of 15 different adjectives to describe the personality of a person/patient. Find the definition of each disease and translate them into Spanish.

Example:

Stubborn (ES: tozudo/-a): determined not to change your opinion or attitude.

Integration sheet 5: contents learned as an expert

Subject: Inglés Técnico

Grade: 2nd CGS DOCUMENTACIÓ I ADMINISTRACIÓ SANITÀRIES

I am an expert on **How to deal with difficult patients**

My name: _____

Name of the rest of the expert group: _____

Work Instructions:

To answer the following questions, you have to look for the information of all those contents that you do not know. It is very important to understand 100% the content that you have had to manage, because you will be the only expert in your group in this matter and you will have to explain all the details that you have learned about it.

Resources:

Power Point U5 WELCOMING PATIENTS _ Reading

Internet

Questions:

1- Make a list of 10 tips for dealing with difficult patients and explain each one.

Example:

Don't take it personally: act with a neutral position and try not to associate conflicts with an emotional charge

Teamwork

Subject: Inglés Técnico

Grade: 2nd CGS DOCUMENTACIÓ I ADMINISTRACIÓ SANITÀRIES

We are the Group Number: _____

Name of the group members: _____

Work Instructions:

To answer the following 5 questions, you have had to understand all the information that you have collected as experts. Now...you can prove your skills as experts and as a team!

Resources:

Content learned by all the experts on your team, <https://www.popplet.com/>, Excel, word, Internet

Questions:

1- Create a concept map that summarizes the use and forms of the PAST SIMPLE. You must use <https://www.popplet.com/>. You will have to do an oral presentation explaining this concept map.

2- Create a concept map that summarizes the use and forms of the PRESENT PERFECT. You must use <https://www.popplet.com/>. You will have to do an oral presentation explaining this concept map.

3- Create a concept map that summarizes the different MODAL VERBS and their use. You must use <https://www.popplet.com/>.

4- Create a data base on specialized terminology on diseases (15) and description of personality of people (15). You must use Excel to complete this task.

5- Create a dialogue where there is a conflict with a patient and its solution. It can be between the person responsible for admissions and the patient, or between the doctor and the patient, or between the three of them (responsible for admissions, doctor and patient). Requirements: -use of specialized terminology: illness and description of people (patients), use of the past simple and the present perfect (in addition to other verb tenses), use modal verbs, use of a formal language, proper pronunciation, you will have to make an oral presentation of this dialogue where each of the members participates, minimum extension of 1'5 min and maximum of 2 min (The more the better!)

8.7 Anexo 7: Evaluación

Nombre del proyecto: _____
 Realizado por el grupo: _____
 Fecha de valoración: _____
 Escala de valoración 1= Valoración mínima; 4= Valoración máxima

CFPSLL CENTRE DE FORMACIÓ PROFESSIONAL SANT LLATZER		1	2	3	4
Completan todas las actividades grupales de manera satisfactoria					
Todos los miembros del equipo colaboran en su realización					
Comparten las posibles dudas con la docente y se esfuerzan por hacer la tarea correctamente					
Todos los integrantes respetan las indicaciones de la docente					
La actitud de los integrantes durante el trabajo en equipo es satisfactoria (motivación, implicación)					
Terminan la tarea en el plazo previsto					
Cada miembro del equipo realiza su 'subtarea' con proactividad y, si algún integrante ha faltado, se han repartido las tareas					
Comentarios:					

Figura 16. Guía de observación
 Fuente: elaboración propia

CFPSant Llàtzer cicles formatius de grau superior		Rúbrica para la evaluación - Anglès Tècnic							
INDICADORES		NIVEL DE LOGRO				Selecciona el nivell		Puntuación	
		Nivel 1 (suspenso)	Nivel 2 (aprobado)	Nivel 3 (notable)	Nivel 4 (sobresaliente)	Nivel			
Actitud (30%)	He escuchado las indicaciones de la docente con atención					Nivel 4	1,0	PUNTAJACIÓ TOTAL ACTITUD	3,0
	En clase estoy atento/-a y sigo las indicaciones					Nivel 4	1,0		
	Tengo un comportamiento adecuado en el aula: tanto con el docente como con mis compañeros/-as					Nivel 4	1,0		
Trabajo en equipo (50%)	Ayudo a mis compañeros/as cuando lo necesitan					Nivel 4	0,4	PUNTAJACIÓ TOTAL TREBALL EN EQUIP	5,0
	He colaborado con el grupo de expertos con mis aportaciones (implicación)					Nivel 4	1,0		
	He explicado a mi equipo el contenido del cual soy experto/-a					Nivel 4	1,0		
	He buscado información para hacer la ficha de integración correctamente					Nivel 4	1,0		
	Entrego unos ejercicios de calidad					Nivel 4	0,8		
He entendido los contenidos acerca del PAST SIMPLE, PRESENT PERFECT, MODAL VERBS, ADJETIVOS PARA DESCRIBIR LA PERSONALIDAD DE LAS PERSONAS Y TERMINOLOGÍA SOBRE ENFERMEDADES, Y CÓMO LIDIAR CON PACIENTES CONFLICTIVOS					Nivel 4	0,8			
Exposición (20%)	He colaborado con mis compañeros para confeccionar la exposición oral					Nivel 4	0,6	PUNTAJACIÓ TOTAL EXPOSICIÓ	2,0
	He realizado la exposición oral del diálogo de memoria					Nivel 4	0,4		
	He cuidado la pronunciación en inglés					Nivel 4	0,2		
	He tenido una actitud muy buena a lo largo de la exposición oral					Nivel 4	0,8		
TOTAL=							10,0		

Figura 17. Plantilla autoevaluación para los alumnos (30% de la nota final)
 Fuente: elaboración propia

INDICADORES		NIVEL DE LOGRO				Selección el nivel	
		Nivel 1 (suspense)	Nivel 2 (aprobado)	Nivel 3 (notable)	Nivel 4 (sobresaliente)	Nivel	Puntuación
Contenidos (70%)	Mapa conceptual PAST SIMPLE	No han realizado el mapa conceptual	Han realizado el mapa conceptual, pero no incluye todos los apartados indicados	Han realizado el mapa conceptual, pero se detectan errores en alguno de los apartados	Han realizado el mapa conceptual y este es completo y correcto	Nivel 4	1,2
	Mapa conceptual PRESENT PERFECT	No han realizado el mapa conceptual	Han realizado el mapa conceptual, pero no incluye todos los apartados indicados	Han realizado el mapa conceptual, pero se detectan errores en alguno de los apartados	Han realizado el mapa conceptual y este es completo y correcto	Nivel 4	1,2
	Mapa conceptual MODAL VERBS	No han realizado el mapa conceptual	Han realizado el mapa conceptual, pero no incluye todos los apartados indicados	Han realizado el mapa conceptual, pero se detectan errores en alguno de los apartados	Han realizado el mapa conceptual y este es completo y correcto	Nivel 4	1,2
	Base de datos - terminología	No han realizado la base de datos	Han realizado la base de datos, pero no incluye todos los apartados indicados	Han realizado la base de datos, pero se detectan errores en su confección (falta traducción y/o definición de los términos seleccionados)	Han realizado la base de datos y esta es completa y correcta	Nivel 4	1,2
	Confección Diálogo	No han realizado el diálogo	Han realizado el diálogo, pero no incluye los requisitos solicitados y se observan errores diversos (gramaticales, de registro, etc.)	Han realizado el diálogo, pero se observan algunos errores (falta de requisitos, errores gramaticales o de registro, etc.)	Han realizado el diálogo y este es completo y correcto.	Nivel 4	1,2
	Actitud	No ha colaborado en ninguna de las fases del trabajo: investigación - reunión grupo de expertos - trabajo en equipo	Ha colaborado en las fases del trabajo, pero no ha desarrollado la ficha de integración de manera adecuada	Ha colaborado en las fases del trabajo, ha rellenado correctamente la ficha de integración, pero ha habido una falta de implicación en ocasiones	Ha demostrado una actitud excepcional en todas las fases del trabajo, ha colaborado con sus compañero/-as de manera continua, y ha rellenado correctamente la ficha de integración.	Nivel 4	1,0
Exposición y defensa 30%	Domínio del contenido	No tiene dominio del contenido	Domina parcialmente el contenido	Domina el contenido, pero comete errores	Domina el contenido a la perfección	Nivel 4	1,0
	Claridad del mensaje	No explica el contenido	Explica el contenido de manera dudosa y poco clara	Explica el contenido bien, pero comete algún error	Explica el contenido de manera clara y sin errores	Nivel 4	0,8
	Exposición diálogo	No ha participado en la exposición del diálogo	Participa en la exposición del diálogo, pero lee su intervención	Participa en la exposición del diálogo, pero lee en ocasiones su intervención	Participa en la exposición del diálogo y hace su intervención sin recurrir a la lectura de la misma	Nivel 4	0,8
	Pronunciación	No pronuncia de manera adecuada ninguna palabra	Pronuncia de manera adecuada muy pocas palabras	Pronuncia de manera adecuada casi todas las palabras	Pronuncia de manera adecuada todas las palabras	Nivel 4	0,4
TOTAL=							10,0

Figura 18. Plantilla evaluación de los alumnos utilizada por el docente (70% de la nota final)
Fuente: elaboración propia

8.8 Anexo 8: Cuestionario Sesión Final

Enlace: <https://forms.gle/hUdJQShXY5Z7vqiF8>

Cuestionario Final

Recuerda que este cuestionario es totalmente anónimo. Muchas gracias por tu colaboración 😊

1-¿Te ha gustado cómo se ha impartido esta Unidad de trabajo de Inglés Técnico? *

- Sí, mucho, ha sido una experiencia muy enriquecedora
- Normal, no está mal (pasa a la pregunta 2)
- No mucho, la verdad (pasa a la pregunta 3)
- Nada (pasa a la pregunta 3)

2-¿Por qué te ha gustado?

- He encontrado útil la metodología y el hecho de ser más autónomos
- Por el hecho de trabajar en equipo en Inglés Técnico, ha sido más entretenido
- Me lo he pasado bien durante las clases

3-¿Por qué no te ha gustado?

- Ha faltado algún integrante en mi equipo
- Ha sido demasiado difícil
- No me ha gustado la metodología

4-¿Cuál ha sido tu nivel de motivación en estas últimas clases? (1 es nada y 5 es mucho) *

1 2 3 4 5

5-¿Crees que tu motivación y tu interés ha aumentado con el reparto de tareas y el trabajo en equipo? *

No, nada Sí, un poco Sí, bastante más

6-¿Repetirías la experiencia en la siguiente unidad? *

Sí No

7-¿Te gustaría que se aplicara esta metodología de trabajo/aprendizaje en otros módulos/asignaturas? *

Sí No

8-¿Trabajar en grupo ha hecho aumentar tu interés y tu motivación? *

9-¿Qué ha sido lo mejor de trabajar en equipo? *

- Me lo he pasado mejor
- Ha sido más llevadero y entretenido
- He aprendido temas en más profundidad
- Las tres anteriores

10-¿Qué ha sido lo peor de trabajar en equipo?

- Mis compañeros/-as no han colaborado mucho
- Se me ha hecho difícil concentrarme
- No me gusta trabajar en equipo
- Han faltado compañeros y eso ha entorpecido el ritmo de trabajo

11-¿Qué aspectos positivos destacarías de estas últimas clases?

12-¿Qué aspectos negativos destacarías de las últimas clases?

13-¿Qué opinas de la autoevaluación?

8.9 Anexo 9: Ejemplos de fichas de trabajo completadas

Integration sheet 1: contents learned as an expert

Subject: Inglés Técnico

Grade: 2nd CGS DOCUMENTACIÓ I ADMINISTRACIÓ SANITÀRIES

I am an expert on the **Past Simple**

My name: ____ I.P.D. ____

Name of the rest of the expert group: ____ I.A., G.R. ____

Work Instructions:

To answer the following questions, you have to look for the information of all those contents that you do not know. It is very important to understand 100% the content that you have had to manage, because you will be the only expert in your group in this matter and you will have to explain all the details that you have learned about it.

Resources:

Power Point U3 SPORTS AND PHYSICAL EXERCISE _ Grammar

Internet

Questions:

1-Explain...when is the past simple used? Give two examples.

The past simple is used to talk about a specific action that started and ended in the past.

Sometimes it is confused with the present perfect, but, unlike this, in the past simple the distance is clearly marked between that moment in which what is narrated happened and the current moment.

Example 1: Earlier this year, I visited Venice.

Example 2: In 2015 the company doubled in size.

2-Explain...how the past simple is formed (affirmative – negative – question)? Give two examples.

To form the past simple with regular verbs, we use the infinitive and add the ending "-ed". The form is the same for all people (I, you, he, she, it, we, they).

With infinitives that end in "p", "f", "k" or "s" we pronounce the ending "-ed" as a "t".

Examples: Looked Kissed

With infinitives ending in "b", "g", "l", "m", "n", "v", "z" or a vowel, we pronounce only the "d".

Examples: Yelled Cleaned

With infinitives ending in "d" or "t", we pronounce the "e" as an "i".

Examples: Ended Waited

You didn't play

They didn't play

3-Explain... what is the difference between regular and irregular verbs? Give two examples.

Irregular verbs in English have different endings, unlike regular verbs, which follow the same pattern with the simple past and past participle using the same word ending in -ed.

Example 1: Arrived

Example 2: Bring, brought, brought

Integration sheet 2: contents learned as an expert

Subject: Inglés Técnico

Grade: 2nd CGS DOCUMENTACIÓ I ADMINISTRACIÓ SANITÀRIES

I am an expert on the **Present Perfect**

My name: _____ **A.D.G.** _____

Name of the rest of the expert group: _____ **S.D., A.A.** _____

Work Instructions:

To answer the following questions, you have to look for the information of all those contents that you do not know. It is very important to understand 100% the content that you have had to manage, because you will be the only expert in your group in this matter and you will have to explain all the details that you have learned about it.

Resources:

Power Point U4 PAIN & ILLNESS _ Grammar

Internet

Questions:

1-Explain...when is the present perfect used? Give two examples.

The present perfect is often used for an action that started in the past and is still continuing now. We can use the present perfect to say that something happened (or didn't happen). You CANNOT use the present perfect with specific time expressions such as: yesterday, one year ago, last week, when I was a child, when I lived in Japan, at that moment, that day, one day, etc. We CAN use the present perfect with unspecific expressions such as: ever, never, once, many times, several times, before, so far, already, yet, etc.

- Example 1: I think I have met him once before.
- Example 2: Have you read the book yet?

2-Explain...how the present perfect is formed (affirmative – negative – question)? Give two examples.

Affirmative: Subject + have/has + past participle

Ex: You have seen that movie many times.

Negative: have/has, not + Past Participle

EX: You have not seen that movie many times.

Question: have/has + subject + Past Participle

Ex Have you seen that movie many times?

3-Explain... what is the difference between the past simple & present perfect? Give two examples.

present perfect: Unfinished actions that started in the past and continue to the present

EX: I've known Julie for ten years (and I still know her).

Past Simple: Finished actions

EX: I knew Julie for ten years (but then she moved away and we lost touch).

Integration sheet 3: contents learned as an expert

Subject: Inglés Técnico

Grade: 2nd CGS DOCUMENTACIÓ I ADMINISTRACIÓ SANITÀRIES

I am an expert on **Modal verbs**

My name: _____ **M.L.** _____

Name of the rest of the expert group: _____ **C.G., P.C.** _____

Work Instructions:

To answer the following questions, you have to look for the information of all those contents that you do not know. It is very important to understand 100% the content that you have had to manage, because you will be the only expert in your group in this matter and you will have to explain all the details that you have learned about it.

Resources:

Power Point U6 FIRST AID _ Grammar

Internet

Questions:

1- Make a list of the different modal verbs and explain the use & meaning of each one (form and meaning).

Give one example por each modal verb.

The modal verbs are the auxiliary verbs

These verbs express: • Ability. • Need. • Condition. • Modality.

The meaning of the modal verbs depends on the context of the sentence and the verbs that are conjugated.

The most common modal verbs are:

- Can (poder) It expresses ability or possibility. I can speak Spanish.
- Could (podría). It is the past form of “can”, but it’s also used to express possibility. It also serves to ask with a formal tone. You could use my chair
 - May (podría). This modal verb is used to express possibility and probability She may pass the exam.
 - Might (podría). Is used to give suggestions and possibilities and is also used for requests and offers. My sister might come home for my birthday.
 - Will It is best known for expressing the future in English, but it’s also used to express a decision made at the moment it is spoken or the intention to do something. oHe will call me back
 - Would (querer). It is used to make requests with kindness and also serves to signal constant actions in the past. I would like a cup of tea, please.
 - Must (debe). Sometimes it can mean assumptions, but the most common is that it refers to needs or commitments. It’s refers to obligation. He must be back by tomorrow.
 - Shall (deberá).It’s used to express suggestions, intentions, promises, predictions... I shall be at your wedding.
 - Should (deber).This verb is used for ideas of obligation or recommendation. You should take your medicine.
 - Ought to (debería). It’s used for recommendations, advice or assumptions.She ought to go with her sister.

The characteristics of modal verbs are:

- These verbs aren’t conjugated.
- These verbs modify others verbs, so after a modal verb there is always a verb un its infinitive form (without the “to”).Example: You can eat better.
- These verbs express uncertainty, ability, need, willingness and obligation.
- The negative or interrogative form of a modal verb doesn’t need an auxiliary, since the verb in question is used for those purposes.

Integration sheet 4: contents learned as an expert

Subject: Inglés Técnico

Grade: 2nd CGS DOCUMENTACIÓ I ADMINISTRACIÓ SANITÀRIES

I am an expert on **Specialized Terminology: Illness and description of people (patients)**

My name: _____ **C.L.** _____

Name of the rest of the expert group: _____ **D.P., X.M.** _____

Work Instructions:

To answer the following questions, you have to look for the information of all those contents that you do not know. It is very important to understand 100% the content that you have had to manage, because you will be the only expert in your group in this matter and you will have to explain all the details that you have learned about it.

Resources:

Power Point U4 PAIN & ILLNESS _ Vocabulary

Power Point U5 WELCOMING PATIENTS _ Vocabulary

Internet

Questions:

1- Make a list of 15 different types of diseases. Find the definition of each disease and translate them into Spanish.

Example: Depression (ES: depresión): a medical condition in which a person feels very sad and anxious and often has physical symptoms such as being unable to sleep, etc.

1- Diabetes (ES: diabetes): Generated by a metabolic disorder in which the person has too much sugar in the blood and does not produce enough insulin.

2- Asthma (ES: Asma): A chronic disease that can progress into severe stages. It is produced in the lungs and inflames the airways.

3- Poliomyelitis (ES: Poliomiélitis): Viral disease that attacks the nervous system and can cause total or partial paralysis.

4- Flu (ES: gripe): An infectious, acute and contagious disease, caused by a virus, that attacks the respiratory tract and causes fever, headache and a general feeling of malaise.

5- Alzheimer's (ES: Alzheimer): progressive mental illness characterized by a degeneration of nerve cells in the brain and a decrease in brain mass. The basic manifestation is memory loss.

6- AIDS (ES: SIDA): infectious disease, caused by the human immunodeficiency virus, which is transmitted sexually, through the blood or from the mother to the fetus, and which reduces the body's natural defenses until it completely disappears.

7- Ebola (ES: Ébola): is a sudden illness and usually progresses rapidly to extreme exhaustion, dehydration, and death.

8- Herpes (ES: herpes): Inflammatory skin disease, caused by a virus, characterized by the formation of small transparent vesicles or blisters that, when dry, form a scab.

9- Cataracts (ES: Cataratas): opacity of the lens of the eye or its capsule that prevents the passage of light and is the cause of total or partial loss of vision.

10- Appendicitis (ES: Apendicitis) :Inflammation of the appendix at the end of the large intestine.

11- Ataxia (ES: ataxia): Difficulty coordinating movements.

12- Cystitis (ES: cistitis): Inflammation of the urinary bladder.

13- Anorexia (ES: anorexia): abnormal lack of desire to eat.

14- Osteoarthritis (ES: artrosis): chronic degenerative disease that produces the destructive alteration of the cartilage of the joints.

15- Alcoholism (ES: Alcoholismo): disease caused by the abusive consumption of alcoholic beverages.

Integration sheet 5: contents learned as an expert

Subject: Inglés Técnico

Grade: 2nd CGS DOCUMENTACIÓ I ADMINISTRACIÓ SANITÀRIES

I am an expert on **How to deal with difficult patients**

My name: _____ B.R. _____

Name of the rest of the expert group: _____ I.P., M.G. _____

Work Instructions:

To answer the following questions, you have to look for the information of all those contents that you do not know. It is very important to understand 100% the content that you have had to manage, because you will be the only expert in your group in this matter and you will have to explain all the details that you have learned about it.

Resources:

Power Point U5 WELCOMING PATIENTS _ Reading

Internet

Questions:

1- Make a list of 10 tips for dealing with difficult patients and explain each one.

Example:

Don't take it personally: act with a neutral position and try not to associate conflicts with an emotional charge

1- Have empathy: You have to put yourself in the other person's shoes and know what they need. Knowing how patients feel makes it easier to deal with them

2- You have to be gentle: You have to be nice so that the other person sees that you have good intentions. So, it sure will settle down soon

3- Be patient:

You have to be patient with the patient. You have to understand that he is surely going through a difficult situation and he will surely not pay much attention to you.

4- You have to be a concise:

You have to be concise so that the patient understands everything clearly and relaxes faster

5- You have to keep calm:

Staying calm will help the patient to be more relaxed and calm down faster. You have to inspire tranquility

6- Maintain an appropriate tone of voice:

If you maintain an appropriate tone of voice, the patient will understand everything better and it will also help them calm down.

7-Be respectful to the patient:

Respect is a factor that every person should have. You have to use respectful language and respect the opinions and beliefs of patients at all times. If you are respectful with the patient, surely he will be with you.

8- You have to respect the patient's living space:

The patient may be nervous the moment you attend to him. Invading his vital space will only make things worse and make him even more nervous.

9- You have to maintain good body language:

Maintaining good body language is important so that the patient understands things correctly and calms down. The communicator's body language can greatly affect the patient's attitude

10- Take a moment to compose yourself:

After having a bad experience with a patient, you have to take a moment to clarify your ideas. Don't let a bad experience with a patient ruin your entire day, get back together and keep working

Teamwork

Subject: Inglés Técnico

Grade: 2nd CGS DOCUMENTACIÓ I ADMINISTRACIÓ SANITÀRIES

We are the Group Number: 2

Name of the group members: A.D.G, P.C., G.R., M.G., D.P.

Work Instructions:

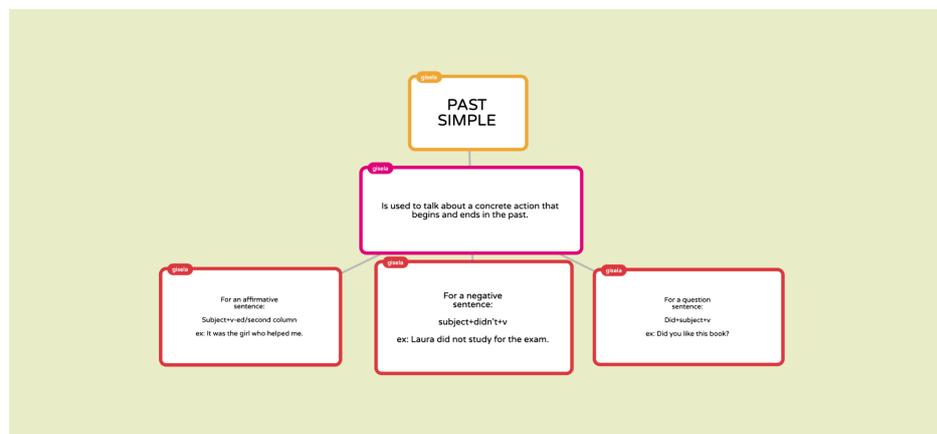
To answer the following 5 questions, you have had to understand all the information that you have collected as experts. Now...you can prove your skills as experts and as a team!

Resources:

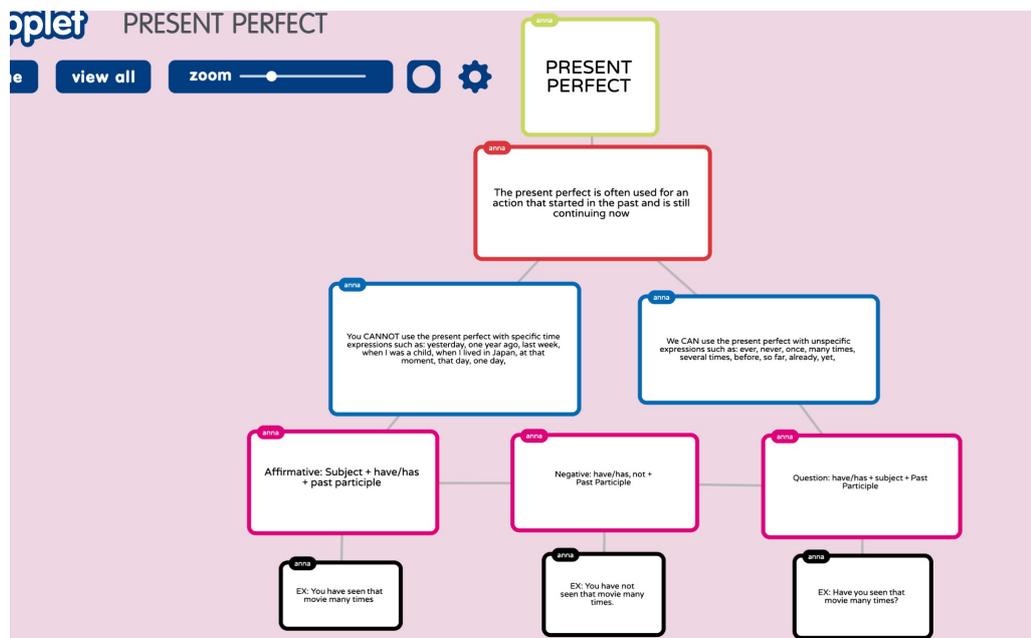
Content learned by all the experts on your team, <https://www.popplet.com/>, Excel, word, Internet

Questions:

- 1- Create a concept map that summarizes the use and forms of the PAST SIMPLE. You must use <https://www.popplet.com/>. You will have to do an oral presentation explaining this concept map.



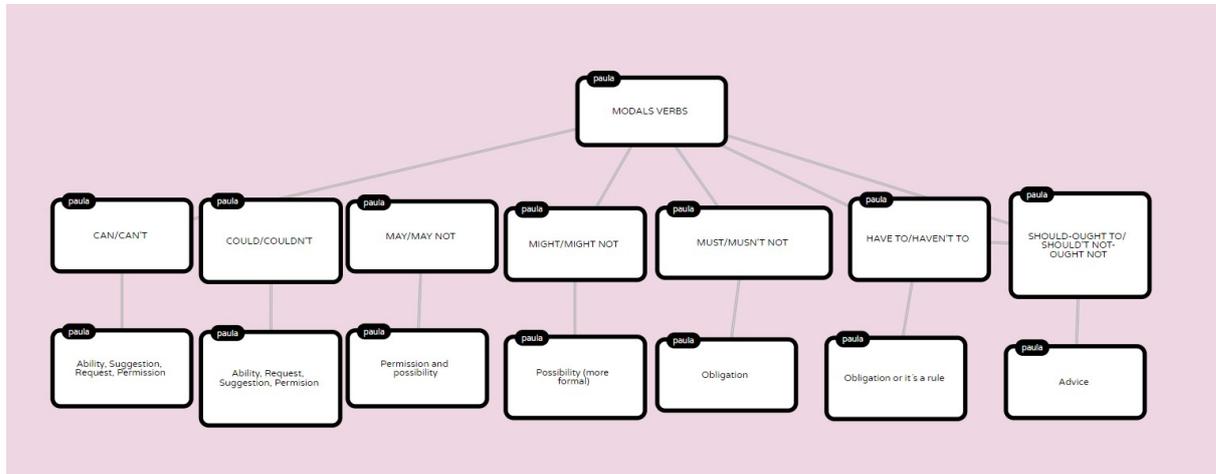
- 2- Create a concept map that summarizes the use and forms of the PRESENT PERFECT. You must use <https://www.popplet.com/>. You will have to do an oral presentation explaining this concept map.



CONT →

CONT→

- 3- Create a concept map that summarizes the different MODAL VERBS and their use. You must use <https://www.popplet.com/>.



- 4- Create a data base on specialized terminology on diseases (15) and description of personality of people (15). You must use Excel to complete this task.

DISEASES	ES	DEFINITION
Anthrax	Ántrax	Is a serious infectious disease caused by a gram-positive, bacilliform bacteria known as Bacillus anthracis. Anthrax can be found naturally on land and commonly affects pets and wildlife throughout the world.
Asthma	Asma	It is a chronic disease that causes the airways in the lungs to swell and narrow. Autism spectrum disorder is a condition related to brain development that affects the way a person perceives and socializes with other people, causing problems in social interaction and communication.
Autism	Autismo	
Arthritis	Artritis	Arthritis is the swelling and tenderness of one or more of the joints.
Cancer	Cáncer	Diseases in which abnormal cells multiply uncontrollably and invade nearby tissues.
Pneumonia	Neumonía	Inflammation of the lungs, caused by infection by a virus or bacteria.
Mumps	Paperas	Mumps is a viral infection that mainly affects the salivary glands.
Poliomyelitis	Poliomielitis	Is a viral disease that can affect the spinal cord causing muscle weakness and paralysis.
Rage	Rabia	Is a zoonotic viral disease, acute and infectious
Smoking	Fumar	It is a disease that produces different diseases, such as cancer, cardiovascular diseases and respiratory diseases.
Whooping cough	Tos ferina	It is a serious disease that can affect people of any age and cause permanent disability in babies and even death.
Trichomoniasis	Tricomoniiasis	It is a sexually transmitted disease.
HIV AIDS	VIH SIDA	When a person becomes infected with HIV, the virus attacks and weakens the immune system.
Zika	Zika	Is a mosquito-borne flavivirus.
Ebola	Ébola	It is a serious and often fatal disease caused by a virus.
ADJECTIVES	ES	DEFINITION
Anxious	Ansioso/a	Who feels craving
Attractive	Atractivo/a	Set of qualities of a person or thing that are pleasant, attract attention or arouse the desire or interest of someone.
Annoying	Fastidioso/a	That bothers (annoys or dislikes).
Adorable	Adorable/a	That is very pleasant and inspires affection, sympathy and admiration.
Ambitious	Ambicioso/a	That implies or denotes ambition.
Brilliant	Brillante	That stands out in its line, in its characteristics or in its properties.
Boring	Aburrido/a	That implies or denotes boredom.
Bad	Malo/a	That it has evil, from the moral point of view.
Best	Mejor	That it has a quality superior to another thing of the same species or that it excels in a quality.
Dangerous	Peligroso/a	That it poses a danger because it can cause harm or commit criminal acts.
Funny	Divertido/a	That is funny and amuses others.
Friendly	Amigable	That behaves showing signs of kindness and courtesy.
Lonely	Solitario/a	Who is alone or isolated.
Loud	Ruidoso/a	That causes a lot of comments or discussions between people.
Mean	Tacaño/a	Who resists or is reluctant to give or spend

CONT→

CONT→

5- Create a dialogue where there is a conflict with a patient and its solution. It can be between the person responsible for admissions and the patient, or between the doctor and the patient, or between the three of them (responsible for admissions, doctor and patient). **Requirements:** -use of specialized terminology: illness and description of people (patients), use of the past simple and the present perfect (in addition to other verb tenses), use modal verbs, use of a formal language, proper pronunciation, you will have to make an oral presentation of this dialogue where each of the members participates, minimum extension of 1'5 min and maximum of 2 min (The more the better!)

-Patient: Hello,

-Dr. Jenner: Hello, miss Cris. What's your problem?

-Patient: Last week I injured my leg and since then, I have felt an legache

-Dr. Jenner: How happened?

-Patient: Yesterday I was playing basketball with my friends and I fell. What should I do?

-Dr Jenner: I have to examine the leg, take off your pants.

-Patient: Okay.

-Dr Jenner: Fine, I'm going to refer you to a traumatologist to determine what is going on. You have to remain in the waiting room until we call you.

1 hour later

-Patient: Excuse me, do you know how many time I will have to wait until they call me? It's been like an hour!

Responsible for admissions: I'm sorry to hear that. I'm going to ask what's happening.

...

Hello, I'm sorry to communicate you that the doctor has had an unexpected event and hasn't arrived yet

-Patient: How is that even possible? I've been waiting here and nobody has told me anything

- Responsible for admissions: Hello, Dr Jenner, I have a problem with Miss Wilson because the traumatologist it's running late and the patient has been waiting since then. She's quite nervous and she's getting angry.

-Dr Jenner: Okay, Actually I think Dr. James is free right now, so she can visit her.

-Responsible for admissions: Perfect, I'm going to ask him.

-Responsible for admissions: Miss Wilson, there's another doctor who could visit you, so you don't have to wait any longer. Pass to his query. Sorry for the inconvenience.

8.10 Anexo 10: Ejemplos de plantillas de observación rellenas

Nombre del proyecto: Jigsaw
 Realizado por el grupo: 1
 Fecha de valoración: 16/11/2021
 Escala de valoración 1= Valoración mínima; 4= Valoración máxima

CFPSLL CENTRE DE FORMACIÓ PROFESSIONAL SANT LLATZER				
	1	2	3	4
Completan todas las actividades grupales de manera satisfactoria				x
Todos los miembros del equipo colaboran en su realización				x
Comparten las posibles dudas con la docente y se esfuerzan por hacer la tarea correctamente			x	
Todos los integrantes respetan las indicaciones de la docente			x	
La actitud de los integrantes durante el trabajo en equipo es satisfactoria (motivación, implicación)			x	
Terminan la tarea en el plazo previsto				x
Cada miembro del equipo realiza su 'subtarea' con proactividad y, si algún integrante ha faltado, se han repartido las tareas				x
Comentarios: hablan en inglés durante las sesiones, mucha comunicación e implicación				

Nombre del proyecto: Jigsaw
 Realizado por el grupo: 2
 Fecha de valoración: 16/11/2021
 Escala de valoración 1= Valoración mínima; 4= Valoración máxima

CFPSLL CENTRE DE FORMACIÓ PROFESSIONAL SANT LLATZER				
	1	2	3	4
Completan todas las actividades grupales de manera satisfactoria				x
Todos los miembros del equipo colaboran en su realización				x
Comparten las posibles dudas con la docente y se esfuerzan por hacer la tarea correctamente			x	
Todos los integrantes respetan las indicaciones de la docente			x	
La actitud de los integrantes durante el trabajo en equipo es satisfactoria (motivación, implicación)			x	
Terminan la tarea en el plazo previsto				x
Cada miembro del equipo realiza su 'subtarea' con proactividad y, si algún integrante ha faltado, se han repartido las tareas				x
Comentarios: ha faltado un integrante del equipo en una sesión, hablan de otros temas en algún momento				

Nombre del proyecto: Jigsaw
 Realizado por el grupo: 3
 Fecha de valoración: 16/11/2021
 Escala de valoración 1= Valoración mínima; 4= Valoración máxima

CFPSLL CENTRE DE FORMACIÓ PROFESSIONAL SANT LLATZER				
	1	2	3	4
Completan todas las actividades grupales de manera satisfactoria			x	
Todos los miembros del equipo colaboran en su realización			x	
Comparten las posibles dudas con la docente y se esfuerzan por hacer la tarea correctamente		x		
Todos los integrantes respetan las indicaciones de la docente		x		
La actitud de los integrantes durante el trabajo en equipo es satisfactoria (motivación, implicación)		x		
Terminan la tarea en el plazo previsto				
Cada miembro del equipo realiza su 'subtarea' con proactividad y, si algún integrante ha faltado, se han repartido las tareas			x	
Comentarios: ha faltado un integrante del equipo en una sesión, hablan de otros temas en algún momento, uno de los integrantes no realiza la tarea de experto siguiendo las indicaciones (pregunta dudas a compañeros/-as que no son de su equipo de expertos)				