



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

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

Una propuesta de intervención en
Formación y Orientación Laboral a través
del *storytelling* en la unidad de trabajo de
gestión de conflictos

Trabajo fin de estudio presentado por:	Marta Fernández Codina
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Formación y Orientación Laboral
Director/a:	Eva Maria Nestares
Fecha:	5 de enero de 2023

Resumen

La presente propuesta de intervención pretende poner en valor las ventajas del *storytelling* como metodología capaz de responder a los retos educativos actuales. En la primera parte del trabajo se acota el problema al que se pretende dar respuesta: la necesidad de implementar nuevas metodologías acordes a un modelo de educación que se adapte a las necesidades de la realidad del mercado laboral actual, frente al obsoleto modelo de enseñanza tradicional. Para ello, se establece como objetivo general del trabajo diseñar una propuesta de intervención para una unidad didáctica basada en el *storytelling* capaz de llevarse a la práctica en un aula del módulo de FOL. Este objetivo queda concretado a través de varios objetivos específicos.

A continuación, se describen y analizan las características y ventajas del *storytelling* en el marco de las metodologías activas, repasando el trabajo de varios de los autores que han estudiado esta metodología e incidiendo en las principales *soft skills* que permite trabajar. Se indaga también en las posibilidades de mejora que supone la aplicación de las TIC en el *storytelling* a través del *storytelling* digital, y finalmente se analizan casos de buenas prácticas de uso de esta metodología en el módulo de FOL.

En la tercera parte del trabajo se desarrolla la propuesta de intervención basada en el *storytelling* como metodología central. En concreto, se desarrolla la unidad de “Conflictos y gestión del conflicto” para un aula de segundo curso del CFGS de Técnico Superior en Administración y Finanzas, llevando a la práctica los aprendizajes obtenidos en el marco teórico.

En último lugar, se comentan las conclusiones extraídas de la elaboración del trabajo, así como las limitaciones encontradas y las oportunas perspectivas, destacando la versatilidad y posibilidades de implementación que ofrece el *storytelling* en el aula de FOL como metodología activa capaz de proporcionar una experiencia de enseñanza-aprendizaje personalizada y significativa.

Palabras clave: *storytelling*, metodologías activas, Formación y Orientación Laboral, escucha activa, creatividad.

Abstract

This educational intervention proposal aims to highlight the advantages of Storytelling as a methodology capable of responding to the current educational challenges. The first part of this work further defines the problem it is trying to give an answer to: the need to implement new methodologies better suited for an educational model that adapts to the demands of the current labour market scenario, as opposed to the obsolete traditional educational model. In order to do so, the main objective of this work is established as the creation of an intervention proposal for a didactic unit based on Storytelling, capable of being implemented in a Vocational Training classroom. This objective is further defined through smaller, more specific objectives.

Next, the characteristics and advantages of Storytelling are described and analyzed as active methodologies, discussing the works of several authors who have studied this methodology and focusing on the main soft skills it allows to work on. It also investigates the possibilities of improvement allowed by the use of ICT, mainly through Digital Storytelling, and, lastly, some instances of good practices of this methodology are analyzed.

In the third part of the work, an intervention proposal based on Storytelling as a central methodology is developed. Specifically, the “Conflicts and Conflict Management” didactic unit is planned for a second-year classroom of a Superior Grade Formative Course on Administrative Management, using the learnings obtained in the theoretical part of the work.

Lastly, the conclusions extracted from the elaboration of the work are discussed, as well as the obstacles and prospective the proposal might have in real life, highlighting the versatility and implementation possibilities Storytelling offers to a Training and Labour Orientation classroom as an active methodology capable of providing a personalized and significant learning experience.

Key words: Storytelling, Active Methodologies, Training and Labour Orientation, Active Listening, Creativity.

Índice de contenidos

1. Introducción	7
1.1. Justificación	8
1.2. Planteamiento del problema	9
1.3. Objetivos	10
1.3.1. Objetivo general	10
1.3.2. Objetivos específicos	11
2. Marco teórico	12
2.1. El <i>storytelling</i> como metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje	12
2.1.1. Origen y características del <i>storytelling</i>	12
2.1.2. El <i>storytelling</i> en el marco de las metodologías activas	13
2.1.3. Influencia y aplicación de las TIC	15
2.1.3.1. El <i>storytelling</i> digital	16
2.1.3.2. Las <i>TED Talks</i>	17
2.2. Habilidades y competencias desarrolladas en el <i>storytelling</i>	19
2.2.1. Escucha activa y selección de información	19
2.2.2. Resolución de problemas	21
2.2.3. Capacidad oratoria	22
2.2.4. Autoconcepto y empoderamiento	23
2.3. Buenas prácticas de <i>storytelling</i> en FOL: casos reales	25
3. Propuesta de intervención	27
3.1. Presentación de la propuesta	27
3.2. Contextualización de la propuesta	27
3.2.1. Centro, entorno y alumnado	28
3.2.2. Marco normativo	29
3.3. Objetivos	30
3.3.1. Objetivos generales	30
3.3.2. Resultados de aprendizaje	30
3.3.3. Criterios de evaluación	31
3.3.4. Objetivos didácticos	31
3.4. Competencias	32

3.5. Contenidos	33
3.6. Metodología	34
3.7. Temporalización y secuenciación de actividades	36
3.8. Recursos	43
3.9. Evaluación	44
3.10. Evaluación de la propuesta	48
4. Conclusiones	50
5. Limitaciones y prospectiva	52
Referencias bibliográficas	53
Anexos	58
Anexo 1	58
Anexo 2	60
Anexo 3	64

Índice de tablas

Tabla 1. “Actividades del <i>Storytelling</i> a la luz de la Taxonomía de Bloom”.....	15
Tabla 2. “Taxonomía digital de Bloom y ejemplos de actividades de <i>storytelling</i> digital	17
Tabla 3. “Comparativa de la estructura entre una TED Talk y una conferencia académica”....	18
Tabla 4. “Trazabilidad entre competencias y objetivos generales”	33
Tabla 5. “Trazabilidad entre contenidos, objetivos y competencias”	34
Tabla 6. “Cronograma de la propuesta de intervención”.....	37
Tabla 7. “Tabla resumen para la evaluación de la UT”	45
Tabla 8. “Rúbrica de evaluación de la actividad ‘Érase un conflicto’”	46
Tabla 9. “Matriz DAFO”	48

1. Introducción

El presente trabajo de investigación pretende ahondar en el uso y las posibilidades de aplicación del *storytelling* en el aula de Formación Profesional. A lo largo del mismo, se explorará esta metodología y su potencial no sólo para la transmisión de conocimientos y la adquisición de un aprendizaje significativo, sino también para el desarrollo completo de una serie de capacidades y habilidades transversales que exceden el contenido teórico de un módulo. A estos efectos, se realiza una propuesta de intervención centrada en el uso del *storytelling* en el módulo de Formación y Orientación Laboral en un aula de Primer Curso del Ciclo Formativo Superior de Administración.

El trabajo se estructura en cinco apartados. En primer lugar, se hace necesario contextualizar el escenario actual a nivel educativo, legislativo y laboral dentro de la llamada sociedad del conocimiento, circunstancia que forzosamente condiciona cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, y analizar las limitaciones y problemas que experimentan alumnos y docentes en este escenario. A continuación, se explican los motivos que han llevado a la elección del *storytelling* como tema del trabajo y se justifica la relevancia de dicha elección en relación con la necesidad de superar la problemática planteada. Finalmente, se enumeran aquellos objetivos a los que se pretende responder a lo largo del trabajo.

En el apartado “marco teórico” se analiza el origen y características del *storytelling*, haciendo hincapié en su condición de metodología activa. Se estudiará la literatura existente al respecto, la evolución de esta metodología y sus características a través de distintas taxonomías, la influencia de las TIC y el *storytelling* digital, así como el estado de la cuestión y las propuestas más recientes, centrándonos especialmente en su aplicación en el ámbito de la Formación Profesional. Se analizarán también aquellas competencias y habilidades que pueden trabajarse con el *storytelling*, en especial las *soft skills*. Por último, se comentará un caso de buenas prácticas de aplicación del *storytelling* al módulo de Formación y Orientación Laboral.

El tercer apartado consiste en la elaboración de una propuesta de intervención en el aula centrada en el *storytelling*, capaz de plasmar los conocimientos adquiridos a lo largo del Máster en Formación del Profesorado y, en particular, de aquellos trabajados en el marco teórico. Dicha propuesta consiste en la planificación de una unidad de trabajo del módulo de

FOL que integre el *storytelling* como metodología. En concreto, se desarrollará una unidad de trabajo de dicho módulo en el contexto de una clase de primer curso del Ciclo Formativo de Grado Medio de Gestión Administrativa.

Por último, se expondrán las conclusiones a las que ha conducido la propuesta, seguida del análisis tanto de las ventajas como las posibles complicaciones que puede hallar la propuesta en su futura implementación.

1.1. Justificación

El escenario económico-laboral actual empezó a dibujarse a raíz del impacto de la crisis financiera mundial de 2008. La inestabilidad, la movilidad, la temporalidad, la precarización o la automatización caracterizan el mercado laboral actual, un escenario difícil que ha venido a agravarse en años recientes a raíz de fenómenos globales como el COVID-19. Ante cambios de esta envergadura, se hace imprescindible acometer modernizaciones y replanteamientos en el sistema educativo a fin de adaptarlo a las exigencias de esta nueva situación postindustrial. Ello resulta especialmente necesario en el caso de la Formación Profesional, dada su proximidad con la realidad laboral a la que sus alumnos deberán enfrentarse (Vargas, 2020).

Esta coyuntura se ha reflejado en la reciente Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional (LO 3/2022), en cuyo prólogo señala el legislador la necesidad de duplicar el número de personas con cualificación intermedia en España para paliar las necesidades de un mercado cambiante. En la llamada sociedad del conocimiento, el aprendizaje por competencias se consolida como el modelo educativo a seguir, de modo que el foco de interés se desplaza de la mera adquisición de conocimientos a la adquisición de habilidades para aplicar dichos conocimientos. Así lo reconocía la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) al insistir en que “la verdadera fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos” (Preámbulo, IV). Y así lo ha seguido manteniendo Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) al adaptar la normativa a la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (DOC 189 de 4.6.2018).

Como se ha adelantado, la propuesta de intervención gira en torno al módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL), un módulo destinado a proporcionar al alumno las herramientas necesarias para facilitar su entrada en el mundo laboral y protegerlos ante posibles abusos futuros. A diferencia de la mayoría de módulos de un grado, no se asocia a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, pero no por ello las competencias y habilidades que transmite son menos prácticas. Que los alumnos conciban FOL como una asignatura útil para su futuro profesional es un reto pendiente. Para lograrlo, es imprescindible apartarse del modelo tradicional de enseñanza en el que el alumno es el mero receptor pasivo de la información, y acercarse a un modelo que sitúe al alumno en el centro del proceso de aprendizaje, logrando su implicación activa en el proceso (Díaz y Serna, 2015). Sin este cambio, el aprendizaje por competencias que se plantea en la legislación actual es irrealizable.

La propuesta de intervención presenta una alternativa a ese modelo tradicional a través del uso del *storytelling* como metodología activa. Propone un modelo óptimo para cultivar el desarrollo competencial que refiere la normativa vista, y que responde, a su vez, a las necesidades de un mercado en constante cambio, especialmente incierto tras las últimas crisis (Vargas, 2020). En este proceso, resultará de vital importancia contar con dos elementos a los que el *storytelling* apela directamente: el interés y la implicación genuina del alumno. Esta capacidad para apelar directamente a la imaginación y a la posibilidad ha motivado la elección de esta metodología como centro de la propuesta de intervención.

1.2. Planteamiento del problema

La Formación Profesional se ha planteado como herramienta para corregir el desajuste de la sobrecualificación que viene afectando al panorama laboral español desde la década de 1980 (Alba, 1993). Si bien entre los objetivos para los que fue diseñada se encuentra la promoción del desarrollo personal (Prólogo del Real Decreto Ley 1147, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo), lo cierto es que en la práctica el alumnado de Formación Profesional sufre una desmotivación considerable. Así, aunque el número de alumnos que se matriculan en Formación Profesional ha aumentado en los últimos años (un 28,7% entre 2015 y 2020 según el Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022), la tasa media de finalización de la FP en España para el curso 2020-2021 se situaba en un 64,6%, notablemente por debajo del

76,7% de alumnos que se titulaba en Bachillerato en el tiempo previsto ese mismo curso (Observatorio de la Formación Profesional en España (2021).

El estudio de la desmotivación del alumno en la educación secundaria postobligatoria ha generado un número interesante de literatura (entre otros, Mena, L, Fernández, M. y Riviére, J., 2010). Entre las causas de esta falta de motivación pueden citarse la falta de plazas en algunas especialidades, que obligan a algunos estudiantes a matricularse en grados hacia los que no sienten vocación. Asimismo, y pese a los progresos de los últimos años, la concepción de la Formación Profesional en el imaginario popular como un itinerario educativo “de segunda” redundan en esa falta de motivación.

A todo ello cabe sumar la influencia negativa (en gran medida a raíz de un mal uso) de las nuevas tecnologías en la capacidad de atención de los alumnos, un fenómeno que tiende a acentuarse en aquellos módulos que poseen una mayor carga teórica. Ciertamente, los estudios revelan que la capacidad para la atención y la concentración se ha reducido significativamente en las últimas décadas como consecuencia del bombardeo de sobre estímulos a los que el alumno se ve sometido a diario y el sentimiento generalizado de urgencia que empuja a la población a la multitarea, especialmente entre adolescentes y jóvenes adultos (Uncapher y Wagner, 2018).

Los inconvenientes anteriores se agravan en el módulo de Formación y Orientación Laboral. Ya sea por hallarse relativamente desvinculado del resto del contenido del grado como por su carácter eminentemente teórico, lo cierto es que despierta escasa motivación entre el alumnado, que en ocasiones no lo percibe como un módulo útil. Es precisamente esta falta de motivación la que justifica la necesidad de ensayar y promover metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje capaces de darle la vuelta a la situación. A estos efectos, el *storytelling* se revela como una herramienta capaz de captar la atención del alumnado, despertar su curiosidad y lograr su implicación a través de su identificación con supuestos de hecho que lo acercan a la realidad.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

El objetivo general de esta propuesta consiste en diseñar una propuesta de intervención en el módulo de Formación y Orientación Laboral del Ciclo Formativo Superior en

Administración y Finanzas basada en el uso del *storytelling* como metodología didáctica. En concreto, se propone el desarrollo de una unidad de trabajo que se corresponda con el bloque educativo de Gestión del conflicto y equipos de trabajo.

1.3.2. Objetivos específicos

A fin de alcanzar el objetivo general señalado se proponen los siguientes objetivos específicos:

1.- Señalar las características principales del *storytelling* en el marco de las metodologías activas.

2.- Determinar qué habilidades y capacidades permite trabajar el *storytelling* en el perfil de alumnado de FOL.

3.- Investigar el impacto de las TIC en el método *storytelling* y sus posibilidades de implementación.

4.- Analizar y comparar casos de buena práctica de aplicación del *storytelling* en FOL.

2. Marco teórico

2.1. El *storytelling* como metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje

2.1.1. Orígenes del *storytelling*

El relato es, junto a la experiencia, el juego y la imitación, uno de los procesos más antiguos de enseñanza-aprendizaje, uno que precede a la Historia misma. La narración de la experiencia, propia o ajena, permitía a una sociedad de recolectores y cazadores transmitir el conocimiento obtenido de la misma sin necesidad de vivirla. De este modo, los conocimientos del colectivo aumentaban exponencialmente gracias a su compartición, pudiendo acceder a ellos a través de la interacción entre humanos (Scalise, 2021). Al tratarse de un fenómeno intergeneracional, el relato permitía no sólo acumular y acceder al conocimiento de los distintos miembros del grupo, sino también al de generaciones anteriores. Este intercambio de experiencias, que ahorraba al oyente el riesgo y el tiempo de tener que experimentar de primera mano una situación para aprender de ella, beneficiaba a nivel evolutivo al grupo entero, que era así capaz de evaluar riesgos, predecir las consecuencias de una u otra decisión y planificar sus acciones futuras.

Durante milenios, la transmisión oral de historias se ha configurado no sólo como un recurso efectivo de transmitir y conservar conocimiento, sino también como un arte. Las historias educativas tienen por finalidad transmitir determinados valores o información hacia el aprendiz, optando por hacerlo a través del relato y la narración en vez de exponer un contenido teórico directamente (Duveskog et al., 2012). El *storytelling*, nombre que adopta esta técnica en su estudio como metodología activa, parte de la idea de que cualquier supuesto de hecho o problema puede adoptar la forma de un relato, un relato en cuyo proceso de transmisión se produce una reacción emocional que se erige en pilar del aprendizaje significativo.

El *storytelling* parte de una idea sencilla: se retienen mejor aquellos conocimientos en los que ha intervenido el aspecto afectivo, algo que la neurociencia ha tratado de explicar. Así, se han descrito tres redes neuronales principales involucradas en el proceso de aprendizaje: de reconocimiento, de estrategia y de afecto (Taylor, 2020). La red de reconocimiento se encarga de captar la información sensorial y traducirla en conocimiento; la red de estrategia planifica y ejecuta las actividades motoras; y la red afectiva, estrechamente vinculada a la motivación,

aporta el componente emocional al aprendizaje, al asignar un significado emocional específico a cada acción. Esta red afectiva, parte necesaria del proceso de aprendizaje, implica la noción de que el alumno implicado emocionalmente (es decir, intrínsecamente motivado) genera un aprendizaje de mayor calidad, capaz de ser recordado y aplicado a largo plazo. En otras palabras, la implicación emocional, el compromiso intrínseco del que aprende, genera un aprendizaje más duradero, un aprendizaje significativo: “se disfruta la más la experiencia, se entiende la información más profundamente y se retiene por mayor tiempo” (Weinschenk, 2014). Autores como Dahlstorm (2014) han llegado a afirmar que el aprendizaje a través de la narración (por contraposición a la exposición del contenido) es el modo natural de aprendizaje en el hombre, puesto que permite al oyente imaginar un espacio en el que simular realidades posibles para ensayar y predecir mejor las consecuencias de una acción: un “espacio seguro en el que pensar posibles escenarios” (Taylor, 2020).

2.1.2. El *storytelling* en el marco de las metodologías activas

Como se ha venido advirtiendo a lo largo de este texto, la economía actual demanda un modelo de enseñanza que se adapte a la realidad laboral, una realidad cambiante y poco previsible. De ahí los esfuerzos legislativos, institucionales y docentes por sustituir el modelo tradicional de clases magistrales por un modelo activo, centrado en la adquisición y desarrollo de competencias más que en la memorización de información. En este marco aparecen las llamadas *metodologías activas*, cuya característica común es “que tienen por objetivo implicar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje”, para lo cual “el alumno debe ser el protagonista de su propio aprendizaje, mientras el docente asume el rol de facilitador de este proceso” (Díaz y Serna, 2013). Así pues, en las metodologías activas el alumno no sólo se implica personalmente en la experiencia del aprendizaje, sino que, idealmente, adquiere un compromiso genuino de aprendizaje. Puede decirse que las metodologías activas son, en definitiva, una respuesta estratégica a la necesidad de implementar un aprendizaje competencial, reto prioritario de la educación contemporánea.

Además de tratarse de una metodología activa, el *storytelling* propicia un aprendizaje de tipo constructivista, en la que el alumno construye sus aprendizajes a partir de la ordenación de nueva información con sus conocimientos previos, produciéndose un aprendizaje significativo “cuando hay acuerdo entre nuestras experiencias y nuestras concepciones”.

(Romero, 2009). En el *storytelling*, el alumno enfrenta sus conocimientos previos con un supuesto de hecho, imaginario o no, dotando la historia de suficientes detalles como para que el alumno empatice y se ponga en el lugar del protagonista. La interacción con el narrador permitirá ensayar varias soluciones a una misma situación, hasta lograr el encaje entre los conocimientos teóricos y experiencias previas del alumno con el desenlace de la situación (Taylor, 2020). El verdadero valor añadido del *storytelling* radica en su capacidad no sólo para despertar el interés del alumno, sino para lograr su implicación en el relato. Autores como Porter (2008) han señalado la relación existente entre el factor empatía y la efectividad del *storytelling*, así como su capacidad para potenciar la comunicación interpersonal y la lectura emocional. Para este autor, “extraer significado de una experiencia profundiza la comunicación tanto para el autor como para el receptor”, de modo que la experiencia enriquece a ambas partes.

Woodhouse (2008) enumera las principales ventajas del *storytelling* como método de enseñanza-aprendizaje:

- Potencial para *captar la atención de los estudiantes*
- Exposición de los estudiantes a *ejercicios de resolución de problemas*
- Afianzamiento del *sentimiento de comunidad* en el grupo, generando un clima de confianza
- Exploración por parte de los estudiantes de sus *roles personales*
- Promoción del *pensamiento crítico*
- Mejora de las *habilidades de escucha*
- Mejora del *uso de la imaginación y la creatividad*

El *storytelling* permite trabajar habilidades a distintos niveles, como puede comprobarse a través de la Taxonomía de Bloom de habilidades de pensamiento. Formulada en 1956 por Benjamin Bloom (1913-1999), la taxonomía ofrece una clasificación jerárquica en seis niveles de las operaciones mentales que intervienen en el aprendizaje en función de su grado de complejidad. En 2001, Lorin Anderson (n.1945) y David Krathwohl (1921-2016), antiguos estudiantes de Bloom, reformularon el modelo original, en cuya cúspide se sustituye el verbo “evaluar” por “crear” como pensamiento de orden superior. La siguiente tabla, que usa como

referencia la versión de Anderson y Krathwohl, muestra cómo el *storytelling* involucra, idealmente, los distintos grados de operaciones mentales de la taxonomía.

Tabla 1. *Actividades del Storytelling a la luz de la Taxonomía de Bloom*

Habilidades de pensamiento de orden superior	Verbos	Actividades de <i>Storytelling</i>
Crear	Diseñar Inventar Representar	Diseñar un supuesto de hecho nuevo Representar una intervención narrativa en el aula
Evaluar	Valorar Justificar Clasificar	Justificar la solución propuesta Argumentar las actuaciones propuestas
Analizar	Examinar Categorizar Identificar	Comparar las alternativas posibles al problema Identificar los elementos clave en la situación
Aplicar	Practicar Traducir Ilustrar	Ilustrar el esquema con iconos clave Traducir la situación con terminología laboral
Comprender	Esquematizar Comparar Contrastar	Esquematizar el problema planteado en la historia Comparar el supuesto con casos anteriores
Recordar	Memorizar Describir Localizar	Describir la situación relatada Localizar los elementos clave
Habilidades de pensamiento de nivel inferior		

Fuente: elaboración propia basada en el texto de Churches (2009).

2.1.3. Influencia y aplicación de las TIC. *Storytelling* Digital y *TED Talks*

A lo largo del marco teórico se ha hecho hincapié en la necesidad de integrar las TIC en el aula para familiarizar al alumnado en su uso y hacer más atractivo el contenido que se transmite. Aunque la narración de historias como forma de transmisión de conocimiento se remonta a la Prehistoria (Scalise, 2021), no es impermeable a las innovaciones tecnológicas

de este siglo. De este modo, la tecnología, y en concreto los medios audiovisuales, no deben verse como una alternativa al *storytelling* sino como un aliado capaz de potenciarlo y favorecerlo. En este marco aparecen dos fenómenos que merece la pena comentar en vistas a sus posibilidades como herramientas de aprendizaje: el *storytelling* digital y las TED Talks.

2.1.3.1. El *Storytelling* digital.

El concepto de *storytelling* o narrativa digital es una modalidad del *storytelling* que “permite al narrador enriquecer las historias y hacerlas más versátiles, excitantes e interesantes a través del uso de texto, voz, música, animación, vídeo y elementos de juego” (Duveskog et al., 2012). Consiste, por tanto, en integrar elementos multimedia a la narración, ya sea para complementarla o para enfocarla de un modo enteramente nuevo otorgando el protagonismo a dichos elementos. Además, con ello se da cumplimiento a la necesidad de integrar y desarrollar las actividades TIC en el aula, en la medida en que el alumno se ve obligado a trabajar con recursos multimedia distintos a los que ya conoce (Villalustre y Del Moral, 2014).

Esta modalidad actualizada del *storytelling* aporta algunas novedades ventajosas frente a su modalidad tradicional. Entre ellas, Duveskog et al. (2012) destacan como principales ventajas:

- la personalización de la experiencia que permite, dado que da al alumno un abanico de herramientas digitales para adaptar el proceso a sus preferencias o capacidades a la hora de diseñar y transmitir un contenido.
- la mejora de las habilidades TIC del alumno, que se enfrenta a nuevas aplicaciones y programas cuyo funcionamiento deberá investigar.
- permite la conservación del material en un medio imperecedero, así como la posibilidad de que éste tenga un alcance potencialmente global al poderse compartir por Internet.

En contrapartida, a modo de desventaja, Duveskog et al. señalaron la mayor cantidad de tiempo que debe destinarse a la grabación y edición del material audiovisual, así como a presentar el funcionamiento de las herramientas TIC al alumnado, en caso de desconocerlas. El *storytelling* digital resulta especialmente adecuado para un perfil de estudiante de

Formación Profesional que en su mayoría forma parte de una generación acostumbrada a trabajar con medios TIC.

En 2009, David Churches publicaba su Taxonomía de Bloom para la era de las TIC (“Taxonomía digital de Bloom”), centrada en las posibilidades que el mundo digital en el que se mueve el estudiante del siglo XXI (Churches, 2009). Resulta nuevamente interesante aplicar el modelo al *storytelling* digital para alumbrar las posibilidades que ofrece:

Tabla 2. *Taxonomía digital de Bloom y ejemplos de actividades de storytelling digital*

Habilidades de pensamiento de orden superior	Verbos	Actividades de <i>Storytelling</i> digital
Crear	Video bloguear, programar, filmar	Video bloguear la representación del relato.
Evaluar	Publicar, comentar en blog, <i>networking</i>	Comentar en un blog las soluciones posibles.
Analizar	Enlazar, <i>media clipping</i> , recombinar	Enlazar versiones distintas de la historia en Pawtoons.
Aplicar	Jugar, compartir, editar	Editar la historia en Pawtoons.
Comprender	Bloguear, etiquetar, comentar	Bloguear la historia en primera persona.
Recordar	<i>Bookmarking</i> / marcar, <i>googling</i> , usar viñetas	“Googlear” supuestos similares al relatado.
Habilidades de pensamiento de nivel inferior		

Fuente: elaboración propia basada en el texto de Churches (2009).

2.1.3.2. Las *TED Talks*

Un ejemplo de aplicación de las TIC para la mejora del *storytelling* son las llamadas *TED Talks*. Estas charlas son organizadas por *TED* (siglas de *Technology, Entertainment, Design*; por su traducción, Tecnología, Entretenimiento y Diseño), organización americana sin ánimo de lucro que organiza conferencias de libre acceso en las que los ponentes disertan sobre temas muy variados. Estas conferencias públicas son grabadas y se difunden fácilmente por las

redes, permitiendo su difusión a nivel global, y su popularidad las ha convertido en un fenómeno muy extendido. Parte del atractivo reside en la corta duración del formato, cuyas charlas duran, idealmente, un máximo de 18 minutos¹, y adoptan la forma de *storytelling*. Lo que se pretende no es transmitir una gran cantidad de información, sino provocar la curiosidad y el interés del oyente por una cuestión determinada mediante la narración. Este formato se reporta hartamente exitoso: el canal oficial de la organización en Youtube² acumula más de dos mil millones de visualizaciones, mientras que el canal *TEDx Talks*³, centrado en la organización de charlas de carácter local en todo el mundo y en múltiples idiomas, acumula ya más de seis mil millones.

Estas cifras demuestran la capacidad de este formato para conseguir el compromiso del público, elemento importante en la consecución del aprendizaje significativo. En este sentido, algunos autores (Romanelli, Cain y McNamara, 2014) han estudiado las diferencias clave del formato *TED Talk* frente al formato académico convencional, señalando el escaso uso del texto en las diapositivas (en su caso), la atmósfera relajada de la conferencia y la (relativamente) corta duración de las charlas. Sin embargo, es en la estructura de la charla donde se observan las mayores diferencias frente a la clase magistral convencional:

Tabla 3. Comparativa de la estructura entre una *TED Talk* y una conferencia académica

TED TALK	CONFERENCIA ACADÉMICA
Conseguir la atención del público	Introducción al tema
Explicar la idea	Plantear objetivos de aprendizaje
Cómo y por qué la idea podría implementarse	Presentación ordenada de las partes del tema (epígrafe 1, epígrafe 2, etc.)
Cómo la idea podría afectar al público	Conclusiones

Fuente: elaboración propia basada en el texto de Romanelli, Cain y McNamara (2014).

En conclusión, el éxito del formato TED radica en su uso del *storytelling* como motor principal. Ello viene a demostrar la eficacia de esta metodología no sólo con el perfil de

¹ TED (s.f.). *About Our Organization*. <https://www.ted.com/about/our-organization> [Consultado el 13/10/2022].

² Canal oficial de Youtube de TED. <https://www.youtube.com/c/TED>. [Consultado el 13/10/2022].

³ Canal oficial de Youtube de TEDx Talks. <https://www.youtube.com/user/TEDxTalks/featured>. *Ídem*.

alumno de una Formación Profesional, sino con toda clase de público en general. Más allá de eso, las charlas TED se postulan como una herramienta más para la innovación en el aula, ya sea a través de su difusión, como a través de la adopción del modelo, animando al alumnado a hablar en público y organizar sus conocimientos para, poniendo en práctica sus habilidades de comunicación, tejer un discurso coherente y apropiado. Además, se genera este clima de confianza que a su vez redonda en la cohesión del grupo.

2.2. Habilidades y competencias desarrolladas en el *storytelling*

Como se ha comentado anteriormente, en la llamada Sociedad del Conocimiento la información ya no es inaccesible o reservado a una minoría académica, sino que se encuentra al alcance de cualquiera con unas mínimas habilidades tecnológicas, dando lugar a una sociedad más competitiva, “por la simple razón de que el conocimiento es universalmente accesible” (Mateo, 2006). En este nuevo modelo de sociedad, el foco se sitúa ahora en el aprendizaje y la adquisición de competencias que permitan al individuo responder ante situaciones distintas e imprevisibles, en consonancia con la nueva realidad laboral. Se ha acuñado el término *soft skills* (o “habilidades blandas”) para designar a aquellas habilidades, significativamente apreciadas en el panorama laboral, normalmente vinculadas a la forma de interactuar y trabajar con el resto de personas, en contraposición a las habilidades duras o técnicas (*hard skills*), referidas a la habilidad para desempeñarse en una tarea concreta (Schulz, 2008). Se trata de habilidades como el liderazgo, la capacidad de trabajar en equipo, la resolución de problemas o la resolución de conflictos, habilidades cuyo valor radica en su capacidad para transferirse o utilizarse en distintos ámbitos y situaciones, ya sean profesionales, académicos o personales. En este apartado se profundizará en las principales *soft skills* que el *storytelling* permite desarrollar.

2.2.1. Escucha activa y selección de información

La caracterización del *storytelling* como metodología activa implica situar al alumno en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje. En consecuencia, la escucha no debe contemplarse como una acción pasiva en la que el receptor (alumno) recibe información por parte del docente o de un compañero. La habilidad de prestar atención a la comunicación en todos sus elementos es fundamental para lograr captar el mensaje con la mayor calidad y fiabilidad posible, una capacidad entrenable que se ha bautizado como escucha activa. Carl

Rogers (1902-1987) y Richard Farson (1926-2017) acuñaron por primera vez el término escucha activa (*active listening*) en un artículo homónimo de 1957. En dicho artículo se cuestionaba la noción tradicional de la escucha como una acción eminentemente pasiva. En cambio, según sostenían, la escucha activa convertía al receptor en alguien más empático y capaz de cuestionarse lo que daba por sentado, una auténtica “experiencia de crecimiento” (Rogers y Farson, 1987, p.599).

El acto didáctico constituye, en esencia, un acto comunicativo multidireccional entre docente y discentes (Méndez y García-Alonso, 2013). Este acto comunicativo se compone, en su definición clásica, de elementos conductuales (directamente observables) y cognitivos (procesos encubiertos, no directamente observables). Los elementos conductuales se dividen, a su vez, en elementos verbales, no verbales, y paraverbales o paralingüísticos:

- *Elementos no verbales*: ajenos a la fonación, como pueden ser los gestos de las manos o del rostro o la posición del emisor.
- *Elementos verbales*: el contenido semántico, el habla propiamente.
- *Elementos paraverbales o paralingüísticos*: relacionados con la fonación, pero sin alterar el mensaje, por ejemplo la velocidad, el ritmo y las pausas, la melodía.

La escucha activa supone el esfuerzo consciente del receptor por captar el mensaje en su totalidad, valorando no sólo los elementos verbales sino también los paraverbales y no verbales, extrayendo así la mayor cantidad de información posible para traducir el mensaje de forma fiel, y atinando en la interpretación del mensaje. Es de ver que las habilidades de comunicación son imprescindibles tanto para el futuro profesional del alumno como para entrenar su propia capacidad de aprendizaje. Proporciona también un beneficio añadido, y es que el desarrollo de las habilidades de comunicación en el aula no sólo mejora el proceso de aprendizaje en el alumnado, sino que también mejora el clima grupal (Salavera y Antoñanzas, 2011).

Una forma de entrenar esta habilidad en el aula es el uso del narrador sospechoso (*unreliable narrator*), término acuñado por el crítico literario Wayne C. Booth (1921-2005) en su ensayo *The Rhetoric of Fiction* (1961). Booth define el narrador sospechoso como aquél que no actúa o se expresa “de acuerdo con las normas de la obra (es decir, las normas implícitas del autor)” (Booth, 1983). En el modelo de enseñanza tradicional, el profesor es

percibido como fuente de conocimientos e información (Méndez y García-Alonso, 2013), y, como tal, se asume que sus afirmaciones son informadas y ciertas. En otras palabras, en la clase magistral el alumno acostumbra a percibir al docente como un narrador objetivo. La figura del narrador sospechoso viene a romper con esa convención: el docente-narrador-sospechoso se vale de los elementos de la comunicación para mentir, ocultar información relevante, usar términos ambivalentes, matizar, dar un tono concreto, etc. a la narración, retando al alumno a cuestionar la validez de su discurso. El docente puede emplear esta táctica para plantear un reto a la atención de los alumnos, que se ven así obligados a prestar la máxima atención y aplicar sus conocimientos previos para detectar cuándo una información está sesgada: de este modo, el alumno desarrolla el pensamiento crítico. El narrador sospechoso es una propuesta interesante a la hora de trabajar, entre otros, la gestión de conflictos, dado que se permite relatar un mismo suceso desde el punto de vista de las distintas personas implicadas.

2.2.2. Resolución de problemas

Para Schulz (2008), la capacidad de filtrar la información, analizarla, generar soluciones alternativas y tomar decisiones informadas a partir de su análisis es especialmente relevante en la sociedad de la información, en la que ésta fluye de forma constante. Este autor destaca que la capacidad de resolver problemas ("*problem solving*") está estrechamente relacionada con la creatividad, puesto que permite al individuo pensar de forma divergente ("*out-of-the-box thinking*"), es decir, encontrar soluciones alternativas o novedosas aunque ello implique salirse de las normas preestablecidas.

Generalmente, las propuestas de *storytelling* parten de un guión o *script*, que en su caso proporciona el docente a modo de guía, y que acostumbra a seguir el esquema aristotélico del relato (v. Aparicio, 2017). De este modo, el centro del relato lo ocupa la aparición de un problema, ante el cual se abre un abanico de posibles soluciones. El alumno, ya sea a nivel individual o grupal según dicte la actividad, deberá entonces usar sus habilidades de resolución de problemas para, en primer lugar, plantear alternativas posibles, evaluar y predecir sus consecuencias, sopesarlas y, por último, justificar debidamente la propuesta de actuación elegida (Villalustre y Del Moral, 2014).

En el *storytelling*, el elemento afectivo del aprendizaje logra que el alumno empaticé intuitivamente con el narrador, siendo capaz de asumir su punto de vista ante el hecho

planteado (Weinschenk, 2014). Es así como el alumno se ve implicado en la problemática y se plantea una misma situación desde puntos de vista distintos, evaluando y sopesando los elementos que entran en juego en cada alternativa posible, pues, como se ha señalado, el alumno se transporta a una realidad hipotética desde la que ensayar distintas soluciones (Taylor, 2020). Así pues, en el *storytelling* la empatía, la creatividad, el pensamiento divergente y la resolución de problemas van de la mano. En palabras de Villalustre y Del Moral (2014), con la creación de relatos “se promueve la resolución de problemas, se potencia la búsqueda y presentación de respuestas alternativas originales y críticas capaces de convertir un problema en una ocasión óptima para el aprendizaje”.

2.2.3. Capacidad oratoria

La expresión oral, habilidad complementaria de la escucha activa, es de vital importancia en el desarrollo de las competencias comunicativas. Las capacidades técnicas de un alumno difícilmente sirven si no pueden justificarse, en su caso, ante una variedad de destinatarios distintos, para lo cual debe uno ser capaz de adaptar la información a un receptor, un medio y un contexto concretos. La habilidad de hablar de forma eficaz es de enorme utilidad en el alumno, tanto para poder trabajar en equipo como para justificar sus necesidades y logros en el ámbito laboral y académico como para mejorar sus habilidades sociales a nivel personal (Schulz, 2008). Para Ramírez (2002), “un buen hablador es aquél que considera a su receptor o a sus interlocutores y, consciente del grado de complejidad y trascendencia del tema o asunto, acierta con el discurso eficiente en un marco físico adecuado a la situación comunicativa concreta”. Sin perjuicio de lo anterior, es de ver que no se trata únicamente de la correcta selección y síntesis del contenido para convertirlo en mensaje; se trata también de dominar elementos como el registro, el tono, y demás elementos no verbales de la comunicación en pro de lograr una comunicación eficaz en cada contexto (Schulz, 2008). Como habilidad comunicativa, permite dar *feedback* entre las personas de un mismo equipo. Saber transmitir la información de la forma más efectiva constituye en sí misma una *soft skill*, pero es también la base para desarrollar otras habilidades, como el trabajo en equipo o la gestión de conflictos interpersonales (Schulz, 2008), todas ellas integradas en el currículo de FOL. A ello cabe sumar, en el mismo sentido, su utilidad en las entrevistas en el proceso de la búsqueda de empleo. Cabe relacionar la habilidad de narrar una historia con recursos como el Elevator Pitch o la PechaKucha, en las que se transmite una información de forma sucinta y

directa, conjugando la capacidad de sintetizar una idea en un tiempo reducido y a la vez lograr hacerla atractiva al público, generalmente apelando al elemento afectivo.

En este sentido, el *storytelling* constituye una herramienta sumamente versátil. Cuando el alumno toma la palabra y se transforma en “*storyteller*”, asume el rol activo de narrador, debiendo modular sus capacidades comunicativas para transmitir un mensaje determinado. Animar al alumno a crear una narración y relatarla en público mejora tanto su habilidad de hablar en público a la vez que activa la reflexión y la creatividad (Villalustre y Del Moral, 2014), habilidades de orden cognitivo superior conforme la Taxonomía revisada de Bloom. Si, por otro lado, el alumno debe componer y narrar un relato asumiendo un rol y punto de vista predeterminados, deberá modular los elementos de la comunicación para adaptar su discurso para transmitir un razonamiento ajeno, con el esfuerzo que ello requiere.

2.2.4. Autoconcepto y empoderamiento

El autoconcepto hace referencia a “la percepción y la imagen que cada uno tiene de sí mismo” (Roa, 2013). El autoconcepto se refiere específicamente al aspecto cognitivo de dicha percepción, siendo complementado por la autoestima, que se refiere al concepto afectivo y evaluativo que uno tiene de sí mismo. Roa distingue cinco tipos de autoconcepto que componen, a su vez, el autoconcepto general: físico, social, académico, personal y emocional. La relación entre estos conceptos juega un papel indispensable en la configuración de la identidad. Ambos elementos se retroalimentan, de modo que un autoconcepto positivo conduce a una autoestima positiva y viceversa. Un autoconcepto académico pobre implica que el alumno percibe que tiene un bajo rendimiento, con independencia de sus capacidades reales o de la media de sus compañeros. A su vez, si el mismo alumno posee una autoestima pobre, puede creer que la situación es innata y que no merece esforzarse en lo académico o asumir nuevos riesgos, mientras que, de poseer una autoestima más fuerte, quizá crea que, de esforzarse, su rendimiento mejoraría. En consecuencia, el autoconcepto y la autoestima condicionan la conducta del individuo de forma notable.

Es de ver que autoestima y autoconcepto resultan determinantes en la motivación con que el alumno se enfrenta a una tarea o problema. Dicho de otro modo, el componente emocional y el rendimiento se influyen mutuamente. El alumno que, pese a tener capacidades reales, no se percibe como capaz, difícilmente tendrá la motivación necesaria para asumir nuevos

riesgos o retos. Es importante resaltar que “el autoconcepto no es innato”, sino que se desarrolla a través de las experiencias del individuo con su entorno, de modo que es susceptible de re-configurarse a través de las interacciones con el exterior y la autorreflexión crítica. Por todo ello, la educación afectiva del alumno en todas las etapas educativas es una competencia importante a trabajar junto al resto de conocimientos y habilidades, en la medida en que influye directamente el grado de motivación e implicación en una tarea (Roa, 2013), llegando incluso a influenciar la salud del alumno adolescente (Sáenz y Medina, 2021). Sin ella, no puede concebirse una educación emocional completa, una necesidad que recoge la legislación educativa española actual a lo largo de las etapas educativas (LO 3/2020; Sáenz y Medina, 2021).

El concepto de *empoderamiento*⁴ es un anglicismo proveniente del campo de la psicología comunitaria, definido a finales de la década de 1970 por el psicólogo Julian Rappaport. El *empowerment* se refiere a un proceso por el que personas, comunidades e instituciones colaboran entre sí para encontrar “espacios de acción y reflexión que permitan restaurar o alcanzar el protagonismo” de las mismas (Musitu, Herrero, Cantera y Montenegro, 2004), o para “adquirir o mejorar su capacidad de control sobre algunos ámbitos de sus vidas” (Maya, 2004). A través del empoderamiento, el individuo cobra conciencia de su posición como agente autónomo en el mundo, de las circunstancias que lo rodean y de qué puede hacer para aumentar su capacidad de influencia y actuación para cambiar las cosas y mejorar sus condiciones de vida. Como espacio de socialización, el centro educativo es un ámbito fundamental para la promoción del empoderamiento del alumno, dotándolo de las herramientas necesarias para que desarrolle un pensamiento crítico acerca de su posición y capacidades de actuación en el mundo actual. En el *storytelling*, el alumno puede tomar el control para narrar una historia a su medida: el relato no es otra cosa que un medio de expresión, a través del cual se atisba la visión del mundo del narrador. De este modo, a la hora de presentar una historia, el estudiante-narrador da a conocer, aun inconscientemente, prejuicios, suposiciones y presunciones que rigen en el mundo del mismo, pudiendo el profesorado utilizar esta nueva información para encaminar a dicho alumno hacia el cuestionamiento de una situación determinada, o, cuanto menos, animarlo a descubrir nuevos puntos de vista.

⁴ Se ha optado por la traducción “empoderamiento” por haberse popularizado en los últimos años, frente a la tradición académica anterior que la traducía como “potenciación” (p.eg. Maya, 2004)

2.3. Buenas prácticas de *storytelling* en FOL: casos reales

Las habilidades desarrolladas en el *storytelling* dan fe de su versatilidad como metodología activa, motivo por el cual se ha venido implementando en FOL por parte de algunos docentes en años recientes. En el presente apartado se exponen ejemplos de docentes que han hecho uso de esta metodología en sus aulas, con interesantes resultados.

STALEY & FREEMAN, *Journey Beyond Shady Grove* (USA, 2017)

Un estudio realizado en un instituto estadounidense por Bea Staley y Leonard Freeman, de la australiana Charles Darwin University, reveló la capacidad del *storytelling* para trabajar el autoconcepto y promover el empoderamiento en alumnos con poca prospectiva académica. En dicho estudio, que se llevó a cabo en el instituto Shady Grove (Estados Unidos), se sustituyó un curso impartido en el último año de instituto, enfocado al acceso a la Universidad (y a pesar de que más de la mitad de alumnos no estaban interesados en cursar un grado universitario al año siguiente) por una experiencia de *storytelling* digital en la que los alumnos tomaban la voz para relatar sus conocimientos, expectativas y aspiraciones profesionales, académicas y personales. El estudio reveló que los alumnos se sentían limitados por el estereotipo que pesaba sobre el centro y sus alumnos (en concreto, se describieron despectivamente como “*rural*” y “*redneck*”), algo que afectaba directamente a su autoconcepto académico. Así, los alumnos se mostraban preocupados por las expectativas que los profesores les transmitían, en las que la Universidad aparecía como único itinerario válido, y sin embargo sólo al alcance de unos pocos.

A través de esta experiencia, afloraron problemas en el autoconcepto de los alumnos, en su autoestima y en su encaje con el medio en el que vivían, de modo que fue posible brindarles el apoyo tutorial necesario. El estudio determinó que “la producción y compartición de historias puede animar a los estudiantes a revelar qué narrativas tienen acerca de ellos mismos, así como las que el resto tienen de ellos.” (Staley y Freeman, 2017). Así, es posible concluir que el *storytelling* alienta a los estudiantes a participar en tareas de auto-reflexión crítica, interrogándose acerca de las relaciones de poder y condicionantes que los rodean, a fin de conocerse mejor y determinar qué elementos pueden distorsionar el autoconcepto del alumno para poder mejorarlo. El *storytelling* es capaz de desarrollar la capacidad de reflexión de forma más exitosa precisamente porque pone en el centro a la persona, no a las

expectativas.

APARICIO, #EduNarraLab y La superación de Pedro (España, 2017)

#EduNarraLab es una iniciativa de Inmaculada Aparicio Sancho, profesora de FOL y EIE, a través de la cual pone a disposición de docentes y alumnos una biblioteca online de material de *storytelling* específicamente diseñado para la enseñanza de estos módulos. Sus “cuentos laborales” son propuestas narrativas en las que se narran distintos supuestos de hecho en forma de relato, y a partir de los cuales se plantean distintas actividades.⁵

Una de las propuestas de la profesora Aparicio se llevó a la práctica en el IES Jaume I, en el municipio de Ontinyent (Comunidad Valenciana), en el curso 2017/18. En “La superación de Pedro” (Aparicio, 2017), actividad de *storytelling* digital centrada en el bloque de Legislación y Relaciones Laborales, los alumnos de primer curso del Grado Superior de Automoción debían trabajar en equipo para crear un relato laboral *online*.

Los alumnos trabajaron conjuntamente en un mismo documento a través de Google Drive. Para ello, la profesora les proporcionó una serie de instrucciones. El relato debía seguir la estructura aristotélica: Inicio, nudo, continuación del nudo y desenlace, a fin de que se repartieran las tareas entre los alumnos. A cada parte del relato se le asignaban una serie de “*hashtags*” (#), con los conceptos clave alrededor de los cuales debía orbitar cada parte del relato. Por ejemplo: “Nudo: #huelga, #conflicto colectivo, #convenio colectivo”. De este modo, los estudiantes se vieron obligados a cooperar para urdir una historia con sentido, en la que los conceptos aprendidos en la unidad didáctica correspondiente se aplicaban a un supuesto de hecho verosímil, en cuya creación se veían directamente implicados. Aparicio destaca el especial interés que demostraron quienes tomaron parte en el proyecto, como demuestra el hecho de que compartieran el relato en sus redes sociales por iniciativa propia. El relato resultante fue publicado bajo el hashtag #EduNarraLab en diversas redes sociales, pudiéndose leer en el blog #Retolab, que recoge proyectos de aprendizaje basados en metodologías activas⁶.

⁵ Aparicio, I. (s.f.). *Contando y coloreando el mundo laboral*. <https://sites.google.com/view/nuestrosproyectosbyinmaaparici/inicio>

⁶<https://retolab.wordpress.com/2017/05/09/resultado-reto-drivebook-edunarralab-alumnos-del-primer-curso-del-cfgs-de-automocion-6m-del-ies-jaume-i-de-ontinyent-valencia-profesora-inma-aporici-sancho-inmaaparici/>

3. Propuesta de intervención

En el apartado anterior se ha justificado la necesidad de diseñar propuestas basadas en metodologías activas como el *storytelling*, cuyas características y ventajas se han analizado. En el presente apartado se desarrolla detalladamente la propuesta de intervención: el diseño de una unidad de trabajo (UT) de FOL (Gestión del conflicto y equipos de trabajo) basada en el *storytelling* como metodología central, aplicada a una clase de primer año del Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas.

3.1. Presentación de la propuesta

La propuesta desarrolla el contenido de la UT 4: Gestión del conflicto y equipos de trabajo, dentro del módulo de FOL y en el primer curso del CFGS de Técnico Superior en Administración y Finanzas.

El objetivo de esta propuesta es trasladar las ventajas y elementos del *storytelling* como herramienta descritos en el marco teórico a una situación práctica y verosímil, adaptando las características del mismo a las singularidades del alumnado de un aula concreta. En este apartado, pues, se integran los dos primeros apartados de este trabajo: a través de la aplicación del modelo analizado en el marco teórico a un contexto concreto, se trata de solucionar la problemática descrita en la introducción, es decir, la necesidad de lograr un mayor compromiso en el alumno.

La elección del *storytelling* como metodología vertebradora de la UT se justifica, por un lado, por la facilidad de su implementación en un grupo que no esté habituado a trabajar con metodologías activas, puesto que no requiere muchos recursos materiales para implementarlo, y por la capacidad de despertar la curiosidad aun del alumnado más reticente a través del relato frente a la mera exposición de un contenido teórico.

A continuación, se describe el contexto en el que va a desarrollarse la propuesta de intervención.

3.2. Contextualización de la propuesta

La propuesta se desarrolla en el módulo de FOL impartido en el CFGS de Técnico Superior de Administración y Finanzas, con código 0658. El módulo tiene una duración total de 96 horas, repartidas en 2 horas semanales a lo largo del primer curso del ciclo. La propuesta consiste

en el desarrollo de la UT “Gestión del conflicto y equipos de trabajo”, que se corresponde con la UT 4 de la programación didáctica, que se imparte en las tres últimas semanas de mayo, y tiene cinco horas de duración.

3.2.1. Centro, entorno y alumnado

El módulo se impartirá en el IES Pou de la Gallina, en la localidad barcelonesa de Manresa. La ciudad es capital de la comarca de El Bages, se encuentra a unos 60 kilómetros de Barcelona y cuenta en la actualidad con cerca de 80.000 habitantes. En los siglos XIX y XX tuvo una cierta importancia por su industria textil, que paulatinamente fue sustituida por el comercio como principal actividad económica. Aunque a finales del siglo XX la ciudad experimentó un crecimiento demográfico fruto del desplazamiento de trabajadores del área metropolitana de Barcelona hacia el interior, a partir de la crisis de 2008 dicho crecimiento frenó en seco, cayendo en un estancamiento demográfico. Actualmente cuenta con seis líneas de autobús interurbano y dos estaciones de tren (*Cercanías y Ferrocarrils de la Generalitat de Catalunya*), por lo que está bien comunicada. Existe una amplia oferta educativa en la ciudad: a nivel de educación secundaria, cuenta con cinco IES públicos, seis centros privados concertados, una Escuela Oficial de Idiomas, una Escuela para Adultos y una Escuela Agraria.

El IES Pou de la Gallina es un centro público con niveles de enseñanza secundaria, dos modalidades de bachillerato (ciencias y tecnología, humanidades y ciencias sociales), ocho ciclos formativos de grado medio y nueve ciclos de grado superior. El centro cuenta con más de 1.500 alumnos, de los cuales 64 cursan el Ciclo de Administración y Finanzas. Cuenta con una única clase por cada curso de dicho CFGS. El ciclo se imparte en turno de tardes, entre las 15:00 y las 21:30. El centro, construido en 1968, se encuentra en la zona universitaria de la ciudad y cuenta con cuatro aulas de informática plenamente equipadas y un centro polideportivo. Todas las aulas tienen conexión Wifi y disponen de equipos de proyección audiovisual. El centro ofrece también un programa de seguimiento individualizado destinado a evitar el absentismo y el abandono de los estudiantes.

El perfil de alumno del módulo es heterogéneo. La mayor parte proviene de familias del municipio, pero también de poblaciones vecinas, en las que no hay oferta de ciclos formativos. Aún así, el absentismo es poco frecuente dada la regularidad del transporte público. La mayoría de familias desarrollan su vida laboral en Manresa, aunque también en ciudades del área metropolitana de Barcelona e incluso en ciudades próximas como Terrassa

o Sabadell; algunas familias se han mudado a Manresa en los últimos años por el menor coste de vida. El centro cuenta con alumnos de hasta 11 nacionalidades distintas a la española, entre las que hay una mayor presencia de alumnos de origen rumano y marroquí.

El aula de segundo curso de Administración y Finanzas donde se impartirá la propuesta de intervención está formada por 18 alumnos, de los cuales cinco tienen convalidado el módulo de FOL por haberlo aprobado anteriormente. De los 13 alumnos que cursan FOL, cuyas edades se sitúan entre los 17 y los 29 años, seis son chicos y siete son chicas. Aunque todos se han criado en Catalunya, hay alumnos de hasta cuatro nacionalidades diferentes. En cuanto a sus antecedentes formativos, un tercio de los alumnos han cursado la ESO en el mismo centro, y otro tercio proviene de un ciclo de formación profesional de grado medio. Hay también una minoría de alumnos que provienen del mundo laboral y desean mejorar su formación. Los alumnos que han cursado estudios juntos con anterioridad, especialmente los que lo han hecho en el mismo centro, tienden a agruparse. El grado de motivación general por el módulo es generalmente bajo; los alumnos intervienen sólo cuando el profesor les interpela y no están comprometidos con la asignatura. Únicamente aquellos que ya poseen experiencia laboral plantean dudas o intervienen de forma puntual. En conclusión, se trata de un grupo relativamente heterogéneo con escasa motivación por el contenido de FOL, que no ha trabajado previamente a través del *storytelling*.

3.2.2. Marco normativo

La propuesta de intervención de la UT se ha desarrollado en base a la legislación siguiente:

a) Normativa estatal:

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.
- Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.
- Real Decreto 1584/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico Superior en Administración y Finanzas y se fijan sus enseñanzas mínimas.

a) Normativa autonómica:

- Orden ENS/48/2017, de 28 de marzo, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior de administración y finanzas.
- Orden EDU/186/2021, de 23 de septiembre, de modificación de varios decretos y órdenes por los que se establece el currículo de los ciclos formativos de formación profesional inicial.

3.3. Objetivos

3.3.1. Objetivos generales

Conforme a lo establecido en el artículo 9 y el Anexo I del Real Decreto 1584/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico Superior en Administración y Finanzas y se fijan sus enseñanzas mínimas, los objetivos generales asociados a esta UT son:

q) Tomar decisiones de forma fundamentada, analizando las variables implicadas, integrando saberes de distinto ámbito y aceptando los riesgos y la posibilidad de equivocación en las mismas, para afrontar y resolver distintas situaciones, problemas o contingencias.

r) Desarrollar técnicas de liderazgo, motivación, supervisión y comunicación en contextos de trabajo en grupo, para facilitar la organización y coordinación de equipos de trabajo.

Sin perjuicio de lo que establece el Real Decreto, consideramos también objetivo a desarrollar en la UT 4 el siguiente:

s) Aplicar estrategias y técnicas de comunicación, adaptándose a los contenidos que se van a transmitir, a la finalidad y a las características de los receptores, para asegurar la eficacia en los procesos de comunicación.

3.3.2. Resultados de aprendizaje

De los resultados de aprendizaje que señala la legislación correspondiente para el módulo de FOL en el presente ciclo, la propuesta de intervención persigue la consecución del siguiente:

2. Aplica las estrategias del trabajo en equipo, valorando su eficacia y eficiencia para la consecución de los objetivos de la organización.

3.3.3. Criterios de evaluación

A partir de lo establecido en los anexos del RD 1584/2011, de 4 de noviembre, y de la Orden ENS/48/2017, de 28 de marzo. Es de ver que la normativa catalana añade dos criterios más (2.8 y 2.9) a la estatal.

2.1 Se han valorado las ventajas del trabajo en equipo en situaciones de trabajo relacionadas con el perfil de técnico superior en administración y finanzas. (a)

2.2 Se han identificado los equipos de trabajo que se pueden constituir en una situación real de trabajo. (b)

2.3 Se han determinado las características del equipo de trabajo eficaz frente a los equipos ineficaces. (c)

2.4 Se ha valorado positivamente la existencia necesaria de diversidad de roles y opiniones asumidos por los miembros de un equipo. (d)

2.5 Se ha reconocido la posible existencia de conflicto entre los miembros de un grupo como un aspecto característico de las organizaciones. (e)

2.6 Se han identificado los tipos de conflictos y sus fuentes. (f)

2.7 Se han determinado procedimientos para resolver conflictos. (g)

2.8 Se han resuelto los conflictos presentados en un equipo.

2.9 Se han aplicado habilidades comunicativas en el trabajo en equipo.

3.3.4. Objetivos didácticos

Con la aplicación de la propuesta de intervención pretenden alcanzarse los siguientes objetivos didácticos:

1. Dar a conocer distintas vías de negociación y mecanismos de resolución del conflicto.
2. Mejorar las habilidades de expresión oral y de escucha activa del alumnado.
3. Promover la iniciativa en la resolución de conflictos de grupo y mejorar las habilidades de negociación de los alumnos.
4. Fomentar el debate, y, a través del mismo, el intercambio de ideas.

3.4. Competencias

Las competencias trabajadas a lo largo de la presente UT vienen determinadas por lo establecido en el Real Decreto 1584/2011, de 4 de noviembre, y la Orden ENS/48/2017, de 28 de marzo, a nivel autonómico.

Según dispone el anexo de la Orden ENS/48/2017, la competencia general del título:

<<consiste en organizar y ejecutar las operaciones de gestión y administración en los procesos comerciales, laborales, contables, fiscales y financieros de una empresa pública o privada, aplicando la normativa vigente y los protocolos de gestión de calidad, gestionando la información, asegurando la satisfacción del cliente y/o usuario y actuando según las normas de prevención de riesgos laborales y protección medioambiental.>>

En cuanto a competencias profesionales, personales y sociales, en la unidad didáctica propuesta se desarrollan las siguientes:

ñ) Resolver situaciones, problemas o contingencias con iniciativa y autonomía en el ámbito de su competencia, con creatividad, innovación y espíritu de mejora en el trabajo personal y en el de los miembros del equipo. (profesional y social)

o) Organizar y coordinar equipos de trabajo con responsabilidad, supervisando el desarrollo del mismo, manteniendo relaciones fluidas y asumiendo el liderazgo, así como aportando soluciones a los conflictos grupales que se presenten. (profesional y social)

p) Comunicarse con sus iguales, superiores, clientes y personas bajo su responsabilidad, utilizando vías eficaces de comunicación, transmitiendo la información o conocimientos adecuados y respetando la autonomía y competencia de las personas que intervienen en el ámbito de su trabajo. (profesional)

t) Ejercer sus derechos y cumplir con las obligaciones derivadas de su actividad profesional, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente, participando activamente en la vida económica, social y cultural. (social)

La trazabilidad entre objetivos generales y competencias se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 4. Trazabilidad entre competencias y objetivos generales.

OBJETIVOS	COMPETENCIAS			
	ñ	o	p	t
q	X			
r		X		X
s			X	

Fuente: elaboración propia

Sin perjuicio de lo anterior, la propuesta va a permitir trabajar también elementos transversales como la creatividad, la escucha activa, la asertividad o la expresión oral, todo ello con el fin de mejorar las habilidades comunicativas y de negociación del alumnado.

3.5. Contenidos

En la presente UT se trabajará el contenido relacionado con la gestión de los conflictos laborales, desarrollados a partir del marco legal anteriormente mencionado.

Atendiendo a la Orden ENS/48/2017, de 28 de marzo, que amplía el contenido del Real Decreto correspondiente, los contenidos que se van a trabajar son los siguientes:

1. Valora las ventajas del trabajo en equipo en situaciones de trabajo relacionadas con el perfil de técnico superior en administración y finanzas.
2. Identifica los equipos de trabajo que se pueden constituir en una situación real de trabajo.
3. Determina las características del equipo de trabajo eficaz frente a los equipos ineficaces.
4. Valora positivamente la existencia necesaria de diversidad de roles y opiniones asumidos por los miembros de un equipo.
5. Reconoce la posible existencia de conflicto entre los miembros de un grupo como un aspecto característico de las organizaciones.
6. Identifica los tipos de conflictos y sus fuentes.
7. Determina procedimientos para resolver conflictos.
8. Resuelve los conflictos presentados en un equipo.
9. Aplica habilidades comunicativas en el trabajo en equipo.

A través del desarrollo de estos contenidos, el alumno va a alcanzar los objetivos y competencias anteriormente descritos, cuya interrelación puede verse en la siguiente tabla de trazabilidad, donde CF significa “contenidos”.

Tabla 5. Trazabilidad entre contenidos, objetivos y competencias.

CT	OBJETIVOS GENERALES			COMPETENCIAS			
	q	r	s	ñ	o	p	t
1		X			X	X	
2		X			X	X	
3		X		X	X		
4		X	X		X	X	
5	X			X	X		X
6	X			X	X	X	
7	X		X	X	X	X	
8	X	X	X	X	X		
9			X			X	X

Fuente: elaboración propia

3.6. Metodología

La metodología alrededor de la cual se proyecta la UT es el *storytelling*, desarrollado en el marco teórico del presente trabajo en el marco de las metodologías activas, que ponen el foco en el alumno en el centro de su propio aprendizaje. Sin perjuicio de lo anterior, el *storytelling* también se encuadra en las teorías constructivistas del conocimiento, según las cuales los alumnos construyen significados al lograr encajar experiencias e informaciones nuevas en esquemas mentales previos, es decir, a través de la interacción entre la realidad práctica y los conocimientos teóricos. Es en la experiencia, pues, que los alumnos dotan de verdadero significado los conceptos a aprender (Romero, 2009). Puesto que el *storytelling* no es una herramienta habitual en este centro, el objetivo es que su novedad despierte la curiosidad de sus alumnos y los motive a implicarse en las actividades de la UT.

El alumno hará uso de sus habilidades narrativas y su creatividad para dar forma a un relato que deberá exponer ante el resto de compañeros, relato que deberá seguir unas pautas determinadas y que se coordinará con el de sus compañeros a nivel temático, de forma que los relatos se influyan mutuamente. La idea es que el alumnado compruebe y contraste que el conflicto puede aparecer por la mera oposición o choque entre dos relatos distintos, si bien cada uno de ellos deriva de unas u otras circunstancias, y reflexione acerca de cómo una misma situación puede plantearse de una u otra forma en función del punto de vista.

La primera sesión, aun haciendo uso recurrente del *storytelling* como metodología en la presentación de la UT a través de la lectura de dos textos en formato de relato (Anexo 1), adoptará un carácter más convencional, en el que el profesor se presenta como fuente de conocimiento e introduce nociones de teoría e implica a los alumnos a través de la realización de preguntas y el análisis conjunto de supuestos de hecho planteados. Sin embargo, es de ver que el conocimiento no se proporciona de forma directa, siendo los alumnos quienes infieren y reflexionan acerca de las características y diferencias entre un grupo y un equipo de trabajo a partir de las dos historias introductorias planteadas.

En el resto de sesiones (2-5), el profesor adoptará un papel de moderador o guía, cediendo el protagonismo al alumnado, tal y como corresponde a las metodologías activas, otorgando también un gran papel al debate a nivel de aula. Durante las sesiones 2, 3 y 4 se llevará a cabo la actividad titulada “Érase un conflicto”, en la que los alumnos se ponen en el papel de *storytellers* para elaborar y narrar la aparición, el desarrollo y la solución a situaciones de conflicto laboral. Si el modelo de comunicación en la primera sesión es bidireccional, a partir de la segunda sesión se adopta un modelo multidireccional, en el que los alumnos interactúan para razonar las informaciones y conocimientos presentados, tanto a nivel de grupo como a nivel de aula.

Aunque el *storytelling* constituye la metodología central del desarrollo de la unidad, en las sesiones 3 y 4 (es decir, durante las fases de intervención de “Érase un conflicto”) puede entrar en juego también el *roleplay*, es decir, la interpretación de su personaje por parte del alumno a través de una lectura dramatizada del relato e incluso en su interacción con el resto de miembros de su grupo de trabajo.

En cuanto al agrupamiento, a partir de la segunda sesión se trabaja en grupos reducidos (tres grupos de 3 y uno de 4). El profesor debe velar para que estos grupos sean todo lo

heterogéneos posibles, e idealmente se encargará de designarlos para forzar al alumnado a salir de su zona de confort y trabajar con compañeros con los que no suele hacerlo. De este modo, podrán poner en práctica lo aprendido en esta UT en cuanto a valorar los distintos perfiles que constituyen un equipo de trabajo, en el que entran en juego las distintas habilidades de cada uno de sus miembros para coordinarse y crear una sinergia.

En cuanto al uso de las TIC, idealmente el profesor acompañará los relatos introductorios de la primera sesión (Anexo 1) de recursos multimedia que ayuden al alumnado a sumirse en el relato, como imágenes, animaciones, infografías e incluso audios. Del mismo modo, se animará a los alumnos a acompañar sus respectivos relatos de material similar, convirtiendo una actividad de *storytelling* en una actividad de *storytelling* digital mediante el uso de herramientas como, entre otros, Powtoons. Paralelamente, los relatos de los alumnos deberán ser colgados en el aula virtual a través de Google Classroom, para su eventual consulta y evaluación por parte del profesor, constituyendo dicha aplicación la herramienta a través de la cual se presentan los documentos y se formulan consultas al profesor sobre la actividad de forma no presencial. En caso de que los alumnos no tuvieran acceso al mismo, el profesor les ayudará a crear un correo electrónico académico con el dominio del centro.

En cuanto a la organización y agrupamiento de los alumnos, se llevará a cabo en tres grupos de tres alumnos y uno de cuatro. A cada grupo se le asignará un supuesto de hecho distinto, todos ellos relacionados con la UT 4. Cada supuesto de hecho representará un tipo de conflicto de distinto nivel (interpersonal, intergrupalo, jerárquico y colectivo), siempre vinculados al perfil de Técnico Superior Administrativo. En la medida de lo posible, los grupos deben ser lo más heterogéneos posibles, requiriendo la intervención del profesor si ello no sucede de forma orgánica en el aula. De este modo, los alumnos se ven obligados a coordinarse con compañeros con competencias distintas a fin de complementarse de la forma más eficiente posible.

3.7. Temporalización y secuenciación de actividades

En cuanto a su temporalización, la actividad se llevará a cabo a lo largo de cinco horas, repartidas en cinco sesiones de sesenta minutos de duración, a razón de dos sesiones por semana, en las últimas tres semanas del mes de mayo. El siguiente cronograma muestra la temporización del proyecto:

Tabla 6. Cronograma de la propuesta de intervención.

SESIÓN	ACTIVIDAD	DÍA				
		15	17	22	24	29
1	Presentación UT. Introducción al <i>storytelling</i> y al contenido de la UT a través de la lectura y comentario de dos historias. Explicación de los conceptos teóricos de la unidad.					
2	Presentación actividad principal, “Érase un conflicto”. Agrupación del alumnado, reparto de <i>scripts</i> , resolución de dudas e inicio de la elaboración de la actividad.					
3	“Érase un conflicto”: intervención 1. Exposición grupos. Los grupos 1 y 2 exponen su relato ante el resto. Se debate, a nivel de aula, sobre los posibles enfoques para encontrar una solución al conflicto.					
4	“Érase un conflicto”: intervención 2. Exposición de grupos. Los grupos 3 y 4 exponen sus relatos ante el resto. Se debate, a nivel de aula, sobre los posibles enfoques para encontrar una solución al conflicto.					
5	“Érase un conflicto”: resolución. Debate final y reflexión escrita. Los grupos exponen el desenlace de sus relatos. Al finalizar, el profesor modera un debate a nivel de aula. Los alumnos proponen y justifican una solución alternativa al conflicto planteado.					

Fuente: elaboración propia

La secuenciación de las distintas actividades se organizará de la siguiente forma:

SESIÓN 1. Presentación de la Unidad de Trabajo e introducción al <i>storytelling</i>.		
<i>Objetivos didácticos:</i> 2. Mejorar las habilidades de expresión oral y de escucha en el alumno.		
<i>Contenidos:</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ● Explicación: los equipos de trabajo. Diferenciación entre grupo y equipo de trabajo: concepto de sinergia. ● Concepto de conflicto laboral: causas, tipos y fases. ● Mecanismos de prevención y gestión del conflicto. Sistemas de resolución: conciliación, mediación y arbitraje. 		
<i>Descripción de la actividad:</i>		<i>Tiempo:</i>
<p>El profesor, haciendo uso del <i>storytelling</i> desde el primer momento, narra una situación de grupo y una de equipo de trabajo (Anexo 1), ayudándose del material multimedia complementario oportuno (imágenes o vídeos). A partir de las preguntas que propone el profesor, los alumnos comentan las situaciones e identifican las diferencias. El profesor las va apuntando en la pizarra, analizando las diferencias entre grupo y equipo de trabajo.</p>		20 min (grupo aula)
<p>A continuación, el profesor plantea una situación de conflicto laboral y anima a los alumnos a comentarla y a analizarla, dándoles cinco minutos para que piensen y escriban cómo creen que se soluciona el conflicto. Se narran, usando casos reales como ejemplo, distintos tipos de conflictos laborales, así como las herramientas de las que dispone el trabajador para su enmienda. Se destacan y explican los conceptos clave.</p>		20 min (grupo aula)
<p>Por último, se introducen los conceptos de conciliación, mediación y arbitraje.</p>		20 min (grupo aula)
<i>Evaluación:</i> Participación general en el aula (v. tabla 7).		
<i>Criterios de evaluación:</i> 2.2. (b); 2.3 (c); 2.4 (d); 2.5. (e); 2.6 (f); 2.7 (g).		
<i>Competencias:</i> n).		
<i>Recursos:</i>	- profesor y alumnos - proyector y pantalla	- ordenador del profesor - pizarra y tizas - papel y lápices

SESIÓN 2. Presentación de la actividad principal, “Érase un conflicto”.		
<i>Objetivos didácticos:</i> OD1, OD2.		
<i>Contenidos:</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ● Presentación del <i>storytelling</i> como metodología de la unidad; explicación del funcionamiento de la actividad “Érase un conflicto”. ● Creación de los grupos de trabajo; reparto de <i>scripts</i> y asignación de papeles. ● Lectura de los <i>scripts</i> y resolución de dudas. ● Inicio de la preparación de la actividad por parte del alumnado; <i>brainstorming</i>. 		
<i>Descripción de la actividad:</i>	<i>Tiempo:</i>	
El profesor explica brevemente en qué consiste el <i>storytelling</i> , y proporciona a los alumnos las instrucciones de la actividad y la rúbrica correspondiente, que también podrán ser consultadas en cualquier momento en Google Classroom.	10 min (grupo aula)	
Tras explicar el funcionamiento de la dinámica, se distribuye a los alumnos en grupos (3 grupos de 2 alumnos y 1 de 4), que en la medida de lo posible serán lo más heterogéneos posibles. A cada grupo se le asigna un caso y se le entrega el correspondiente guión o <i>script</i> (Anexo 2), que servirá de guía para estructurar la actividad del <i>storytelling</i> .	5 min (grupos trabajo)	
A continuación, se procede a la lectura conjunta de los casos y a la resolución de dudas por parte del profesor. Los miembros del grupo deberán repartirse los personajes de su caso práctico, asignando a cada miembro del grupo el rol de uno de los personajes del supuesto de hecho.	15 min (grupo aula)	
Durante el tiempo restante, los grupos pueden realizar una “lluvia de ideas” para preparar y coordinar sus intervenciones y empezar a redactarlas.	30 min (grupos trabajo)	
<i>Evaluación:</i> Participación general en el aula (v. tabla 7).		
<i>Criterios de evaluación:</i> 2.3 (c); 2.4 (d); 2.5 (e); 2.6 (f); 2.9.		
<i>Competencias:</i> ñ), o).		
<i>Recursos:</i>	- profesor y alumnos - ordenador del profesor - proyector y pantalla	- <i>scripts</i> - papeles y lápices

SESIÓN 4. “Érase un conflicto”: intervención 2. Exposición grupos.	
<i>Objetivos didácticos:</i> OD1, OD2, OD3, OD4.	
<i>Contenidos:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ● Exposición oral de los relatos de los miembros de los dos últimos grupos. ● Debate: los mecanismos de resolución de conflictos laborales en función del tipo de conflicto. 	
<p style="text-align: center;"><i>Descripción de la actividad:</i></p> <p>El grupo 3 expone oralmente, ante el resto de alumnos, sus relatos, que en este punto aún no tienen desenlace. Cada miembro narra su relato de forma individual y en primera persona. Pueden acompañar su narración con recursos multimedia (imágenes, presentaciones en power point o similar). De este modo, es posible ver una misma problemática desde puntos de vista y justificaciones distintas.</p> <p>Tras la intervención del grupo, el docente modera un debate en el que los alumnos comentan los relatos escuchados, analizan sus matices y contradicciones y finalmente proponen soluciones posibles al conflicto. Estas propuestas pueden inspirar a cada grupo a la hora de decidir qué desenlace va a tener su relato conjunto.</p> <p>A continuación, se lleva a cabo la misma dinámica para el grupo 4. Los miembros del grupo narran sus relatos al resto de alumnos.</p> <p>Tras la intervención de todos los miembros del grupo, el docente modera un debate análogo al descrito <i>supra</i>.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Tiempo:</i></p> <p>20 min/5 min por alumno (grupo trabajo)</p> <p>15 min (grupo aula)</p> <p>15 min / 5 min por alumno</p> <p>15 min (grupo aula)</p>
<i>Evaluación:</i> Rúbrica de evaluación de la actividad (v. tabla 8).	
<i>Criterios de evaluación:</i> 2.1 (a), 2.2 (b), 2.3 (c), 2.4 (d), 2.5 (e), 2.6 (f), 2.7 (g), 2.8, 2.9.	
<i>Competencias:</i> ñ), o), p), t).	
<i>Recursos:</i>	<ul style="list-style-type: none"> - profesor y alumnos - ordenador del profesor - proyector y pantalla

SESIÓN 5. “Érase un conflicto”: resolución. Debate final y reflexión escrita.							
<i>Objetivos didácticos:</i> OD1, OD2, OD3, OD4.							
<i>Contenidos:</i>							
<ul style="list-style-type: none"> ● Presentación de las resoluciones a los distintos tipos de conflicto por parte de los grupos. ● Debate: los métodos de resolución de conflictos de trabajo. 							
<p style="text-align: center;"><i>Descripción de la actividad:</i></p> <p>Los distintos grupos exponen, por orden, el desenlace de sus respectivos relatos. Cada grupo habrá redactado, conjuntamente y en tercera persona, un relato narrando la resolución de sus respectivos conflictos.</p> <p>El profesor modera un debate a nivel de aula en el que los alumnos valoran las soluciones propuestas por el resto de grupos.</p> <p>A continuación, se propone una actividad de reflexión en la que cada alumno, de forma individual, deberá encontrar una solución alternativa para uno de los casos y justificar su aplicación, no pudiendo elegir el caso del grupo del que han formado parte.</p> <p>Por último, se pide a los alumnos que valoren la nueva metodología y su efectividad para futuros proyectos. Para ello, deberán cumplimentar un breve cuestionario que les proporcionará el profesor (Anexo 3).</p>	<p style="text-align: center;"><i>Tiempo:</i></p> <p>20 min / aprox. 5 min. por alumno (grupo)</p> <p>15 min. (grupo aula)</p> <p>20 min (individual)</p> <p>5 min. (individual)</p>						
<i>Evaluación:</i> Rúbrica de evaluación de la actividad (v. tabla 8), participación en el debate final y actividad de reflexión escrita.							
<i>Criterios de evaluación:</i> 2.1 (a), 2.2 (b), 2.3 (c), 2.4 (d), 2.5 (e), 2.6 (f), 2.7 (g), 2.8, 2.9.							
<i>Competencias:</i> ñ), o), p), t).							
<p><i>Recursos:</i></p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">- profesor y alumnos</td> <td style="width: 50%;">- ordenador del profesor</td> </tr> <tr> <td>- proyector y pantalla</td> <td>- papel y lápiz</td> </tr> <tr> <td>- cuestionario evaluativo</td> <td></td> </tr> </table>		- profesor y alumnos	- ordenador del profesor	- proyector y pantalla	- papel y lápiz	- cuestionario evaluativo	
- profesor y alumnos	- ordenador del profesor						
- proyector y pantalla	- papel y lápiz						
- cuestionario evaluativo							

3.8. Recursos

En cuanto a recursos humanos, se cuenta con el profesor de FOL y el alumnado, sin perjuicio de la posibilidad de que profesores de otros módulos se presten a colaborar y llevar a cabo actividades de forma conjunta.

En cuanto a recursos espaciales, las cinco sesiones en las que se trabajará la UT se realizarán en una misma aula. En cuanto a recursos materiales, dicha aula deberá contar con proyector o pantalla para poder visualizar el material complementario, así como con ordenadores con conexión a Internet para que los alumnos puedan buscar la información pertinente en la elaboración del proyecto. El aula contará también, idealmente, con una pizarra convencional, a efectos de listar las diferencias entre grupos y equipos de trabajo como parte del desarrollo previsto para la sesión 1.

Con anterioridad al inicio de la primera sesión, el profesor deberá haber preparado el siguiente material, que será accesible al alumnado desde Google Classroom:

- Un guión o *script*, que leerá en la sesión 1, para introducir tanto los conceptos de grupo y equipo de trabajo como la dinámica del *storytelling* como metodología a través de dos relatos (Anexo 1).
- Material multimedia con el que quiera acompañar las narraciones anteriores (imágenes o fotografías de elementos referenciados en las historias, como pudieran ser, para el primer relato, los planos de Brunelleschi para la cúpula de la Iglesia de Santa María del Fiore en Florencia, o las oficinas de Google en California para el segundo relato).
- Cuatro modelos generales de guión o *script* que deberán seguir los distintos grupos (Anexo 2).
- Rúbrica de la actividad “Érase un conflicto”.
- Cuestionario de evaluación (Anexo 3).

Por último, los alumnos deberán contar con papel, lápices y gomas de borrar y demás material de papelería para poder elaborar sus relatos. Los alumnos podrán asimismo acompañar su relato con recursos multimedia.

En cuanto a herramientas o recursos TIC, como se ha mencionado las entregas de los relatos escritos se realizarán a través de Google Classroom, que será asimismo la aplicación a través de la cual el profesor ponga a disposición del alumnado el resto del material visto a lo largo de la UT. Los alumnos podrán acompañar su relato con recursos multimedia.

3.9. Evaluación

La evaluación de la UT se llevará a cabo conforme los criterios fijados en el artículo 51 del RD 1147/2011, de 29 de julio y la Orden ENS/48/2017, de 28 de marzo, y, siempre conforme el art. 20 de la LOMLOE, “será global, continua y formativa”.

A modo de evaluación inicial, las actividades propuestas en la primera sesión proporcionarán al docente información valiosa acerca del grado de conocimientos previos por parte del alumnado sobre el contenido de la UT. En base a ello, el profesor podrá modular y personalizar las preguntas y debates que va a ir proponiendo al alumnado a lo largo de la UT.

A fin de poder llevar a cabo una evaluación continua, es de ver que entre las sesiones 2 y 3 (fase de “intervención” de la actividad “Érase un conflicto”) los alumnos reciben el *feedback* tanto del resto de compañeros (dando lugar a la coevaluación) como del propio profesor, que los guiará en aras a preparar y mejorar su siguiente intervención, que tendrá lugar en la sesión 4. De este modo, en caso de que resulte evidente que un alumno está teniendo dificultades para asumir el contenido previo, el profesor puede intervenir para reconducir o proporcionar el apoyo necesario (o, para el caso de un alumno con altas capacidades, proporcionar actividades de ampliación). Cabe destacar que, además de las interacciones entre profesor y alumno que ocurran en clase, Google Classroom actuará como vía de comunicación académica adicional para plantear consultas o problemas fuera del aula.

El diseño de la evaluación se ha realizado sobre la base de que se evalúan competencias y no la mera asunción de una serie de contenidos teóricos; de este modo, se concede un mayor peso a la capacidad de aplicación de los conocimientos adquiridos a un contexto concreto. Por ello, la actividad “Érase un conflicto”, de carácter práctico, adopta un mayor protagonismo. Aunque la actividad grupal tiene un peso notable en la UT, la evaluación del alumnado será individual, y se llevará a cabo a través de la valoración de los siguientes aspectos, que a estos efectos tendrán distinto peso en la nota total de la UT, tal y como muestra la siguiente tabla, que los alumnos podrán consultar a través de Google Classroom:

Tabla 7. *Tabla resumen para la evaluación de la UT*

Aspecto	Sesión	Aspecto a evaluar	% nota
Participación general en el aula	1, 2, 3, 4 y 5	Grado de implicación e interacciones en el aula en términos generales: las interacciones deben ser debidamente razonadas y relevantes al tema. Comportamiento y actitud: respeto del turno de palabra, predisposición a prestar atención y escuchar. Puntualidad y asistencia.	10%
Resultado de la actividad principal	2, 3 y 4	Intervención individual y grado de implicación. Grado de adquisición de los conocimientos y habilidades trabajadas. Aplicación de conocimientos adquiridos a un supuesto práctico. Capacidad de trabajar en equipo. Redacción y faltas de ortografía.	40%
Participación en el debate final	5	Asunción de los conceptos teóricos de la UT. Capacidad de argumentar y contraargumentar acerca de los contenidos adquiridos.	25%
Reflexiones escritas	5	Asunción de los conceptos teóricos de la UT. Capacidad de sintetizar los conocimientos adquiridos. Capacidad de reflexionar acerca del contenido adquirido y su aplicabilidad.	25%

Fuente: elaboración propia

De este modo, los alumnos pueden conocer de antemano aquellos requisitos y criterios con los que van a ser evaluados, garantizando el derecho del alumno a ser informado de los criterios a través de los cuales va a ser evaluado. Este instrumento de evaluación facilita la evaluación continua, en la medida en que aporta al alumno datos del proceso de evaluación, y permite no sólo evaluar sus resultados sino su capacidad de aplicar lo que sabe.

Como instrumento de evaluación para la actividad principal, “Érase un conflicto”, se propone la siguiente rúbrica de evaluación, que el docente pondrá a disposición del alumnado en la segunda sesión (sesión de presentación de la actividad):

Tabla 8. Rúbrica de evaluación de la actividad “Érase un conflicto”

INDICADORES	NIVEL DE LOGRO				Peso
	Nivel 1 (insuficiente)	Nivel 2 (aprobado)	Nivel 3 (notable)	Nivel 4 (sobresaliente)	
Intervención individual	Intervenciones inferiores a 1 minutos, no aporta ideas nuevas al <i>script</i> . No muestra el menor entusiasmo en la narración.	Intervención de entre 1 y 2 minutos. Aporta alguna idea nueva respecto al <i>script</i> en el sentido de ampliar las motivaciones del personaje. Muestra un mínimo entusiasmo en la narración.	Intervención de entre 2 y 3 minutos. Aporta un par de ideas nuevas respecto del <i>script</i> , añadiendo posibles motivaciones y puntos de vista del personaje. Muestra un entusiasmo moderado en la narración.	Intervención de entre 3 y 5 minutos. Aporta tres o más ideas nuevas respecto del <i>script</i> , relativas a motivaciones, contradicciones o puntos de vista del personaje. Muestra una narración solvente y entusiasta.	30%
Aplicación de los conocimientos adquiridos	No usa vocabulario relativo a la UT. No relaciona el caso con conceptos trabajados en la UT.	Usa uno o dos conceptos relativos a la UT de forma correcta.	Usa correctamente tres o cuatro conceptos relativos a la UT, relacionándolos con el caso.	Usa solventemente cinco conceptos relativos a la UT, relacionándolos con el supuesto de hecho.	20%
Participación en los debates (sesiones 3 y 4)	No interviene en los debates de la actividad o realiza intervenciones no razonadas y pasivas; no escucha las propuestas del resto de alumnos.	Interviene ocasionalmente en los debates; sus intervenciones demuestran una asunción superficial del contenido trabajado. No toma en cuenta las propuestas del resto.	Interviene entre tres y cuatro veces a lo largo de los debates. Sus intervenciones demuestran un conocimiento razonado del contenido trabajado. Hace referencias a las propuestas del resto.	Interviene cinco o más veces a lo largo de los debates. Sus intervenciones demuestran una asunción madura del contenido trabajado. Hace referencias a las propuestas del resto, y contraargumenta	20%

Trabajo en equipo	No se coordina ni interactúa con los compañeros del equipo; no se proponen estrategias de solución del conflicto.	Participa en la redacción de la resolución del caso proponiendo alguna estrategia de solución al conflicto y escuchando otras propuestas, sin contraargumentar o comentar las ideas de sus compañeros.	Participa activamente en la resolución del caso proponiendo alternativas razonadas y adecuadas al caso y escuchando las ideas de sus compañeros, y construyendo soluciones conjuntas a partir de las mismas.	Participa activamente y de forma coordinada con el resto del equipo; usa varias de las estrategias de solución del conflicto trabajadas, razonadas y adecuadas al caso, y es capaz de contraargumentar y complementar ideas previamente presentadas por los compañeros.	20%
Redacción y faltas de ortografía	El texto no está ordenado por párrafos. El registro utilizado es inadecuado y no se siguen las pautas establecidas en las instrucciones del <i>script</i> en cuanto a extensión y persona. Hay faltas importantes de ortografía.	El texto usa un párrafo inicial y uno final para introducir y resumir la situación respectivamente. El registro utilizado se adecúa a lo requerido; se siguen las pautas establecidas en las instrucciones del <i>script</i> en cuanto a extensión y persona. Hay algunas faltas menores de ortografía.	El texto está debidamente estructurado en párrafos. El registro utilizado se adecúa a lo requerido; se siguen las pautas establecidas en las instrucciones del <i>script</i> en cuanto a extensión y persona. Hay alguna falta de ortografía puntual.	El texto está debidamente estructurado en párrafos. El registro utilizado se adecúa a lo requerido; se siguen las pautas establecidas en las instrucciones del <i>script</i> en cuanto a extensión y persona. No hay faltas de ortografía; usa de recursos literarios.	10%
PUNTUACIÓN TOTAL					100%

Fuente: elaboración propia.

3.10. Evaluación de la propuesta

La motivación de la propuesta de intervención no es otra que la de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado del centro mediante la implementación de las metodologías activas, y en concreto del *storytelling*. A fin de corroborar la viabilidad, el funcionamiento y el grado de consecución de los objetivos de esta propuesta, resulta indispensable prever y contar con mecanismos de seguimiento y evaluación periódicos, ya que sólo así será posible detectar las debilidades de la misma y llevar a cabo las modificaciones necesarias para hacerla lo más efectiva posible.

A estos efectos, se propone la realización de una matriz DAFO por parte del docente, que le permita determinar tanto los puntos fuertes como las carencias de la propuesta. El uso de esta herramienta de forma periódica permitirá la evolución y mejora continua de la propuesta, y es que esta no debe concebirse como un guión estático sino permeable a los cambios que experimente el aula.

Tabla 9. Matriz DAFO

ORIGEN INTERNO	ORIGEN EXTERNO
DEBILIDADES	AMENAZAS
Falta de experiencia del profesor en esta metodología	Desinterés del alumno por la metodología
Mal clima en el aula	Desconocimiento de la metodología en el centro
Mayor carga de trabajo	Desacuerdo en las agrupaciones propuestas
Falta de referentes de aplicación del <i>storytelling</i> en FOL	Ausencias generalizadas del alumnado
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
Trabajo en equipo	Interés por una metodología nueva
Motivación personal del profesor	Actividad creativas y motivadora
Facilidad para conseguir los recursos requeridos para el <i>storytelling</i>	Posibilidad de trabajar en grupos heterogéneos
Flexibilidad de la metodología	Auge de las metodologías activas

Fuente: elaboración propia

Paralelamente, se ha diseñado también una segunda herramienta de evaluación de la propuesta en forma de cuestionario que se presentará al alumno al final de la última sesión de la UT (Anexo 3). Este cuestionario, que el alumnado deberá responder de forma anónima, proporcionará información acerca del grado de éxito y consecución de los objetivos de la propuesta de intervención entre el alumnado.

4. Conclusiones

A través de esta propuesta se ha querido trasladar la metodología del *storytelling*, cuyas ventajas para el alumnado de Formación Profesional se han analizado, al módulo de FOL, como alternativa a un modelo tradicional de enseñanza que, por las causas señaladas en la primera parte del presente trabajo, ya no responde a las necesidades educativas actuales. A estos efectos, se ha diseñado una unidad de trabajo centrada en esta metodología que respondiera a las necesidades específicas y a las particularidades de un aula concreta. En este sentido, se ha logrado crear una propuesta de intervención capaz de ser llevada a la práctica en un aula real con unas características concretas y lograr el compromiso del alumnado por el desarrollo de la unidad de trabajo.

Con el fin de concretar el anterior objetivo general, se han perfilado cuatro objetivos específicos, cuyo grado de consecución se valora a continuación.

En primer lugar, en el marco teórico se han señalado las características principales del *storytelling* dentro de las metodologías activas, como pueden ser la promoción del pensamiento crítico, la exploración de los roles personales o su potencial para captar la atención del estudiante a través de un relato. Así, en la propuesta de intervención, la primera sesión se plantea como una doble introducción, tanto al temario de la unidad de trabajo como al funcionamiento de la metodología. La sesión se inicia con la narración, por parte del profesor, de dos relatos capaces de sorprender a un alumnado que, acostumbrado a recibir un contenido teórico de forma directa, va a encontrarse con una leyenda italiana y con una historia sobre Google.

En segundo lugar, se han determinado las principales habilidades y capacidades que el *storytelling* permite trabajar al alumnado de FOL. En este sentido, el *storytelling* permite trabajar distintas *soft skills* en función del papel en el que se encuentre el alumno. Por un lado, como narrador o *storyteller*, perfeccionará sus habilidades oratorias para transmitir un mensaje concreto a su receptor, mientras que, como oyente, se ve obligado a desarrollar la escucha activa para, seleccionando la información relevante e interpretándola con el criterio adecuado, resolver un problema. Asimismo, se ha hecho énfasis en la oportunidad que supone el *storytelling* de fomentar y trabajar la creatividad a través de la actividad “Érase un conflicto”, en la que el alumno elabora un relato original vinculado al contenido trabajado.

En tercer lugar, se ha investigado las posibilidades que las TIC añaden al *storytelling*, a través del estudio del *storytelling* digital y del fenómeno de las TED Talks. Se ha comprobado que el uso de material multimedia y nuevas plataformas no representan una alternativa al relato oral, sino que incrementan su alcance y mejoran la experiencia del alumno, que dispone de más herramientas con las que expresarse y personalizar su experiencia de aprendizaje.

Por último, se han encontrado, analizado y comparado casos de buenas prácticas de *storytelling* en el aula de FOL e incluso en asignaturas análogas. Los ejemplos escogidos han sido muy ilustrativos de la multitud de posibilidades que ofrece el *storytelling*, tratándose de dos ejemplos que aplican una misma metodología de formas harto dispares en cuanto a agrupaciones o uso de las TIC en alumnado de Formación Profesional. Estos casos han servido de ejemplo a la hora de configurar la propuesta de intervención y han permitido ver distintas formas de integrar las TIC en esta metodología. Pero, en esencia, han venido a ratificar el éxito que puede llegar a tener el *storytelling* en un perfil de alumnado concreto en cuanto a motivación y compromiso se refiere.

En suma, esta propuesta de intervención ha ahondado en los beneficios del *storytelling* en el aula de FOL, demostrando la multitud de posibilidades que ofrece en su práctica. El análisis de casos de buenas prácticas y la propuesta de intervención diseñada abren la puerta a generalizar y popularizar esta herramienta, tan sencilla como versátil, como respuesta a las necesidades de la educación actual, en la que las competencias tienen un mayor peso frente a la mera acumulación de información. En este sentido el *storytelling* se demuestra eficaz, pues, como se ha comentado en el marco teórico, sumir al alumno en un relato le permite imaginar un escenario en el que los supuestos de hecho estudiados pueden recrearse y practicarse, logrando una implicación emocional que a su vez conduce al aprendizaje significativo. Se trata de una metodología sumamente interesante no sólo por cuanto permite dar rienda suelta a la creatividad del alumnado (y del profesor), sino también por su flexibilidad y la facilidad con la que puede llegar a adaptarse a contextos distintos, pues, en esencia, lo único necesario es un relato.

5. Limitaciones y prospectiva

A lo largo de la realización del presente trabajo se han hecho evidentes algunas limitaciones a la propuesta, principalmente relacionadas con la dificultad de encontrar información.

Cabe mencionar, en primer lugar, la escasez de datos de estadística sobre el abandono y la motivación en la Formación Profesional, algo que Mena, Fernández y Riviére ligan a la infravaloración histórica de esta titulación frente a otras etapas educativas (2010). Si bien en la actualidad los titulares dan fe de una preocupación social creciente por el abandono de la FP⁷, se ha demostrado harto difícil encontrar cifras exactas y actualizadas a la hora de elaborar la introducción y el marco teórico de la propuesta.

Sin duda, la mayor limitación ha sido la falta de referentes de aplicación del *storytelling* en el módulo de FOL frente a otras tipologías de metodología activa más implementadas, como el ABP o el sistema *Flipped Classroom*. Así, aunque existe una amplia literatura sobre el uso del *storytelling* como herramienta para la enseñanza aprendizaje (algo lógico teniendo en cuenta la universalidad que define a este método), y como atestigua la bibliografía del presente trabajo, pocos autores se han preocupado por las posibilidades que ofrece el relato en el alumnado de la Formación Profesional, y mucho menos por FOL. Por este motivo, ha sido complicado encontrar experiencias que proporcionasen información orientativa acerca de cómo implementar la dinámica de esta metodología, algo que, por otro lado, redundaba en la originalidad de la presente propuesta de intervención.

Por otro lado, el *storytelling* goza de una prospectiva interesante como metodología para trabajar otros contenidos de FOL. Por ejemplo, se configura como una herramienta fácilmente adaptable a bloques de contenido relacionados con la búsqueda de empleo o los riesgos laborales, que tanto se prestan a recurrir al ejemplo real y a las experiencias del alumno, ya sean de primera mano o ajenas. Asimismo, se ha podido comprobar la compatibilidad del *storytelling* con recursos tan afines como el *roleplay*, siendo ambos dos de los recursos más estimulantes de la creatividad en el alumnado.

⁷ Entre otros: López, H. (2022, noviembre 16) "El abandono escolar en la FP hace aflorar las lagunas educativas de la ESO". *El Periódico*. <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20221116/abandono-escolar-formacion-profesional-lagunas-eso-78592647>

Referencias bibliográficas

Alba Ramírez, A. (1993). Mismatch in the Spanish Labor Market. Overeducation? *The Journal of Human Resources*, 28(2), 259-277.

<https://doi.org/10.2307/146203>

Aparicio, I. (2017, mayo 9). Resultado Reto «#DriveBook #EduNarraLab». *#Retolab. Laboratorio colectivo*.

<https://retolab.wordpress.com/2017/05/09/resultado-reto-drivebook-edunarralab-alumnos-del-primer-curso-del-cfgs-de-automocion-6m-del-ies-jaume-i-de-ontinyent-valencia-profesora-inma-aporici-sancho-inmaaporici/>

Booth, W. (1983). *The Rhetoric of Fiction and the Poetics of Fiction*. The University of Chicago Press, 158-159.

Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital.

<http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>

Dahlstrom, M. (2014, septiembre 15). Using narratives and storytelling to communicate science with nonexpert audiences. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(4).

<https://doi.org/10.1073/pnas.1320645111>

Díaz, A. y Serna, H. (2015). *Metodologías Activas del Aprendizaje*. Fondo Editorial Fundación Universitaria María Cano.

Duhigg, C. (2016, marzo 16). La búsqueda de Google del equipo perfecto. *The New York Times*.

<https://www.nytimes.com/es/2016/03/16/espanol/la-busqueda-de-google-por-el-equipo-perfecto.html>

Duveskog, M., Tedre, M., Sedano, C. I., y Sutinen, E. (2012). Life Planning by Digital Storytelling in a Primary School in Rural Tanzania. *Educational Technology & Society*, 15(4), 225–237.

<http://videa.ca/wp-content/uploads/2015/08/Life-Planning-by-Digital-Storytelling-in-a-Primary-School-in-Rural-Tanzania1.pdf>

- López, H. (2022, noviembre 16) “El abandono escolar en la FP hace aflorar las lagunas educativas de la ESO”. *El Periódico*.
<https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20221116/abandono-escolar-formacion-profesional-lagunas-eso-78592647>
- Mateo, J. L. (2006). Sociedad del conocimiento. *Arbor*, 182(718), 145–151.
<https://doi.org/10.3989/arbor.2006.i718.18>
- Maya, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 187-211.
http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/vol22_2_3.pdf
- Mena, L, Fernández, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, 05(1), 119-145.
<https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=1250>
- Méndez, D., & García-Alonso, P. (2013). Cambio comunicativo en las nuevas metodologías didácticas. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 299-308.
https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42037
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022, mayo 12). *Estadística del alumnado de Formación Profesional. Curso 2020-2021*. [Nota técnica].
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:77bdbbeb0-b5d4-432b-8d4a-cba6b16b61be/nota-2020-2021.pdf>
- Musitu, G. y Huelga, S. (2004). Desarrollo comunitario y potenciación (empowerment). En Musitu, G., Herrero, J., Cantera, L. y Montenegro, M. *Introducción a la Psicología Comunitaria*. (98-115). Ed. UCO. 2004. Barcelona. España.
- Plataforma Observatorio de la Formación Profesional en España. (2021, noviembre). *Informe 2021. Resumen y conclusiones*.
<https://www.observatoriofp.com/fp-analisis/anual>
- Porter, B. (2008). The Art of Digital Storytelling: Part I. Becoming 21st-Century StoryKeepers. *Creative Educator*, 1(4), 14-16.
- Ramírez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos educativos*, (5), 57-72.
<https://doi.org/10.18172/con.505>

- Ramos, P., Fernández, A., Oliván, B., Fernández, E., Berges, A., Hernández, S., Huarte, S. y Martín, J. (2019). Storytelling: Una metodología de aprendizaje activo para la enseñanza de la psicología social en la educación superior. *Summa Psicológica UST*, 16(1), 11-19.
<https://doi.org/10.18774/0719-448x.2019.16.349>
- Real Decreto 158/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico Superior en Administración y Finanzas y se fijan sus enseñanzas mínimas.
- Roa, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, (44), 241-257.
<https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/210>
- Rogers, C., y Farson, R. (1987). Active Listening. En R. Newman, M. Danzinger, & M. Cohen (Eds.), *Communicating in Business Today* (589-598). D.C. Heath & Company, 589-598.
- Romanelli, F., Cain, J., y McNamara, J. (2014, agosto). Should TED talks be teaching us something? *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(6), 113-114.
<https://doi.org/10.5688/ajpe786113>
- Romero, F. (2009, julio). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la Enseñanza*, 3.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>
- Sáenz, P. y Medina, A. (2021). La educación emocional en la legislación educativa en España y Andalucía. *Investigación en la Escuela*, 104, 29-40.
<http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i104.03>
- Salavera, C., & Antoñanzas, J. L. (2011). Las habilidades de comunicación como elemento de innovación educativa: estrategias de aprendizaje. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 12(2), 280–299.
<https://doi.org/10.14201/eks.8282>
- Scalise, M. (2021). Talking Stories: Encyclopedia of Traditional Ecological Knowledge.
<https://talkingstories.uoregon.edu>
- Schulz, B. (2008, junio). The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *Journal of Language and Communication*, 2(1), 146-154.
[https://doi.org/10.1016/0006-3207\(93\)90452-7](https://doi.org/10.1016/0006-3207(93)90452-7)

- Staley, B. y Freeman, L. (2017, noviembre 21). Digital storytelling as student-centred pedagogy: empowering high school students to frame their futures. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(21).
<https://doi.org/10.1186/s41039-017-0061-9>
- Taylor, G. (2020, junio 28). Emotional engagement in learning through humor and storytelling. *Pediatric Radiology* (2020).
<https://www.doi.org/10.1007/s00247-020-04729-7>
- TED. Ideas worth spreading. (s.f.). *About our organization*. [Consultado el 13/10/2022].
<https://www.ted.com/about/our-organization>
- Uncapher, M. y Wagner, A. (2018, octubre 2). Minds and brains of media multitaskers: Current findings and future directions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(40), 9889–9896.
www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1611612115
- Universidad Internacional de La Rioja (2022). Tema 3. Perfil y competencias del profesor-tutor en Formación Profesional. *Sociedad, Familia y Educación*. Material en línea no publicado.
- Universidad Internacional de La Rioja (2022). Tema 4. Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Material en línea no publicado.
- Vargas, F. (2020, septiembre). Formación profesional en la respuesta a la crisis y en las estrategias de recuperación y transformación productiva post COVID-19. *OIT. Oficina Regional para América Latina y el Caribe*. [Nota técnica].
<https://www.oitcinterfor.org/en/node/7904>
- Villalustre, L. y Del Moral, M. (2014). Digital storytelling: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*. 25(1), 115-132.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41237
- Weinschenk, S. (2014, noviembre 3). Your Brain On Storytelling. *The Team W Blog*.
<https://www.ciudadano2cero.com/que-es-el-pagerank/>
- Woodhouse, J. (2008, junio 23). Story-telling: A telling approach in healthcare education [presentación en conferencia internacional]. 2nd The Narrative Practitioner

International Conference, North East Wales Institute of Higher Education (NEWI), Wrexham,
Reino Unido.

<https://chesterrep.openrepository.com/handle/10034/35216>

Anexos

Anexo 1. Guiones de *storytelling* del profesor e introducción a grupos y equipos de trabajo.

“La cúpula”

En la Florencia del Renacimiento, la Opera del Duomo, institución encargada de la construcción de la nueva y monumental Catedral de Santa Maria del Fiore, convocó un concurso para encontrar a los mejores arquitectos e ingenieros de la ciudad para otorgarles el encargo más importante de la ciudad: la construcción de una cúpula tan impresionante como la del Panteón romano, capaz de rivalizar con la de Santa Sofía en Constantinopla. Se trataba, pues, de una misión muy compleja, pero de enorme prestigio.

Finalmente, se decidió otorgar el encargo a dos de los artistas más prestigiosos de la ciudad: Brunelleschi y Ghiberti. Pero no solo eran dos de los artistas más importantes de la ciudad; eran también viejos y amargos rivales, cuya enemistad se remontaba a veinte años atrás.

Así pues, los dos hombres del renacimiento se vieron obligados a trabajar juntos para resolver el problema de la cúpula, cuyo diámetro parecía demasiado ambicioso para la tecnología de la época. Como era previsible, la colaboración entre ambos no fue demasiado bien, puesto que cada uno criticaba ferozmente las propuestas del otro, mientras trataban de reivindicar la supremacía de sus propias ideas. De este modo, las obras avanzaban lentamente, y los años pasaban sin que hubieran hallado una solución definitiva.

Cuando Ghiberti tildó el último proyecto de su rival de imposible, este ideó una estrategia para que su trabajo fuera puesto en valor. Un día, Brunelleschi no se presentó a las obras: alegando estar enfermo, se marchó a Roma. Por fin, Ghiberti tomaba el mando de la construcción de la cúpula. Sin embargo, y en contra de lo que esperaba, pronto se dio cuenta no solo de que era incapaz de interpretar los planos de su colega, sino de que era incapaz de tomar decisiones, puesto que un mal cálculo por su parte podía derrumbar el trabajo hecho hasta entonces. De este modo, ante el miedo a manchar su reputación, decidió retirarse del proyecto, a lo que Brunelleschi regresó triunfante para tomar el mando de la obra y completó la cúpula con un sistema ingenioso que él mismo había estado ideando desde hacía tiempo.

Ghiberti y Brunelleschi eran colegas y trabajaban en un mismo proyecto. Sin embargo, ¿diríais que configuraban un auténtico equipo de trabajo? ¿Por qué?

“El secreto del equipo perfecto”

Una compañía tan grande como Google puede permitirse contar con las mentes más brillantes del sector y reunirlos en auténticos equipos de trabajo de élite. Por lo menos, esta era la conclusión lógica a la que parte de la dirección había llegado: dos profesionales sobresalientes optimizarán su rendimiento si trabajan juntos. Para demostrarlo, el equipo de Google puso en marcha el Proyecto Aristóteles, con el objetivo de determinar qué elementos tenían en común los equipos con mayor rendimiento.

Los datos desmentían la idea de que los grupos homogéneos realizaban las tareas de forma más optimizada. Sin embargo, los investigadores tampoco podían determinar qué elemento era determinante en un buen equipo, de modo que el Proyecto seguía falto de conclusiones. Un día, uno de los participantes se acercó a ellos: aunque en su grupo no existían conflictos, tampoco rendían demasiado. Así que reunió a sus compañeros y, en vez de la reunión rutinaria que esperaban, les pidió que le contaran algo personal. Empezó él mismo, revelando una triste noticia que sus compañeros desconocían: tenía una enfermedad terminal. Poco a poco, el resto se fue sincerando, revelando los problemas que les aquejaban fuera del trabajo: una ruptura, una muerte reciente, un proyecto roto. A partir de entonces, los trabajadores tomaron la decisión conjunta de ser sinceros, de criticar y de alabar, de proponer y de sugerir sin miedo a la opinión del resto. Y, especialmente, de pedir y prestarse ayuda mutuamente cuando fuera necesario.

Desde ese día, los investigadores se sorprendieron al ver la positiva evolución del rendimiento del equipo en tan poco tiempo, y al fin se atrevieron a nombrar como elemento clave de un buen equipo la vinculación de sus miembros, no sólo por el proyecto en el que trabajan juntos, sino también a nivel humano. Se ligó este fenómeno a la seguridad psicológica, por el que hay riesgos que sólo nos atrevemos a tomar en el seno de un equipo en el que confiamos y nos sentimos cómodos. Sólo entonces pudieron validar el dicho de Aristóteles: “el todo es mayor que la suma de sus partes”.

¿Estáis de acuerdo con las conclusiones a las que llegó el Proyecto Aristóteles? ¿Qué diferencia un grupo de trabajo de un equipo? ¿Cuáles son los tres elementos más importantes en un equipo de trabajo? ¿Preferiríais trabajar en un equipo homogéneo o heterogéneo?

Anexo 2. *Scripts* de los cuatro casos prácticos que se van a repartir a cada grupo

ACTIVIDAD: ÉRASE UN CONFLICTO

CASO 1. Conflicto en el equipo de trabajo.

Edu se acaba de incorporar a la oficina como auxiliar administrativo en el departamento de contabilidad. Allí conoce a sus dos nuevos compañeros: Alex y Alba, quienes llevan un par de años en la empresa. La primera semana, Edu se da cuenta de que Alex siempre decide quedarse un par de horas más después de fichar, a pesar de que nadie se lo ha pedido. Alex le recomienda a Edu que haga lo mismo, ya que, aunque esa hora ni la cobran ni la registran, está convencido que el jefe lo valorará muy positivamente a la hora de decidir quién se queda y quién se va a la calle. Edu lo comenta con Alba, la cual, con el ceño fruncido, le comenta que, como consecuencia de la dinámica de Alex, el jefe está empezando a mirarla mal cuando se va a casa a su hora.

Edu sopesa qué decisión tomar: si imitar a Alex, a costa de tener un peor clima de trabajo; o bien unirse a Alba y convencer a Alex para que deje de quedarse.

PERSONAJES: Edu, Alex, Alba.

Instrucciones. *Cada alumno debe escribir un relato de entre 400 y 600 palabras (entre una página y una página y media) desde el punto de vista de su personaje que, en primera persona, exponga su situación, su motivación, su relación con el resto y justifique sus actuaciones. Recuerda que no podéis incluir un final para el conflicto.*

Recordad que, para la sesión 3 de esta Unidad de Trabajo (día 29 de mayo), deberéis escribir un relato de entre 400 y 600 palabras contando, en tercera persona, la resolución que habéis elegido dar al conflicto.

ACTIVIDAD: ÉRASE UN CONFLICTO

CASO 2. Conflicto colectivo.

Eli y Enric trabajan de administrativos para la misma empresa de catering. Tras una temporada harto complicada en lo que a facturación refiere, Míriam, la jefa, acumula dos meses de retraso en el pago de sus sueldos, aunque asegura que en cuanto pueda les dará una bonificación. Llegado el tercer mes, sin embargo, Míriam les comunica que debido a las complicaciones que está sufriendo la empresa van a cobrar el sueldo íntegramente en especie, en forma de vales de comida para canjear en restaurantes clientes de la empresa.

Enric quiere entrevistarse con la delegada sindical, Aina, ya que se oyen rumores de huelga entre los trabajadores de la planta. Por su parte, Eli ha concertado una entrevista individual con Míriam para tratar de negociar otra salida (aunque ello implique no secundar la huelga). Y Aina, por su parte, valora cómo va a enfocar el asunto con el resto de implicados para evitar una hecatombe.

PERSONAJES: Eli, Enric, Aina, Míriam.

Instrucciones. *Cada alumno debe escribir un relato de entre 400 y 600 palabras (entre una página y una página y media) desde el punto de vista de su personaje que, en primera persona, exponga su situación, su motivación, su relación con el resto y justifique sus actuaciones. Recuerda que no podéis incluir un final para el conflicto.*

Recordad que, para la sesión 3 de esta Unidad de Trabajo (día 29 de mayo), deberéis escribir un relato de entre 400 y 600 palabras contando, en tercera persona, la resolución que habéis elegido dar al conflicto.

ACTIVIDAD: ÉRASE UN CONFLICTO

CASO 3. Conflicto interpersonal.

Veva, Núria y Ramón trabajan en el mismo departamento de Recursos Humanos, donde Ramón se encarga de coordinar las vistas de los candidatos y preparar la documentación pertinente, Núria contacta con las empresas para el seguimiento de los procesos de selección y Veva, la más veterana, realiza un informe semanal y una memoria mensual explicando todas las actuaciones.

Este mes, sin embargo, Veva le pide a Núria y a Ramón que se encarguen de redactar la memoria y la firmen como Veva, puesto que ella está preparando unas oposiciones y, además, cuando ella era nueva en la oficina su antecesora también se lo pidió.

Núria se quiere negar; es importante respetar las funciones de cada uno, y no cargar nuestro trabajo a los demás. Ramón, sin embargo, aún no ha descartado ayudar a Veva: es importante ser flexible en el equipo y, además, en el futuro él podrá pedirle el mismo favor a Veva cuando se sienta agobiado en la oficina.

PERSONAJES: Núria, Ramón, Veva.

Instrucciones. Cada alumno debe escribir un relato de entre 400 y 600 palabras (entre una página y una página y media) desde el punto de vista de su personaje que, en primera persona, exponga su situación, su motivación, su relación con el resto y justifique sus actuaciones. Recuerda que no podéis incluir un final para el conflicto.

Recordad que, para la sesión 3 de esta Unidad de Trabajo (día 29 de mayo), deberéis escribir un relato de entre 400 y 600 palabras contando, en tercera persona, la resolución que habéis elegido dar al conflicto.

ACTIVIDAD: ÉRASE UN CONFLICTO

CASO 4. Conflicto jerárquico.

Carmen lleva unos meses trabajando de administrativa en una asesoría jurídica como secretaria de Carlos, un asesor fiscal muy ocupado. Carmen se encarga de controlar su agenda, filtrar sus llamadas telefónicas y recibir a los clientes. Un día, Carlos la invita a unirse a la reunión que está celebrando con un nuevo cliente muy importante, Manuel. Carmen se queda atónita cuando su jefe la presenta como una fiscalista especializada en el Impuesto de Sociedades, con años de experiencia a sus espaldas, y le asegura a Manuel que en menos de 48 horas Carmen va a tener listo un presupuesto y un plan fiscal personalizados para la empresa de Manuel, que queda gratamente impresionado.

Tras despedirse de Manuel, Carlos le dice a Carmen que la asesoría no puede dejar escapar a Manuel y, puesto que él está ocupadísimo, Carmen debe encontrar la forma de sacar adelante el presupuesto y proponérselo a Manuel antes de que acabe la semana. Carmen sabe que se trata de una tarea imposible, pero a la vez teme decepcionar a su jefe. ¿Cómo puede afrontar esta situación? ¿Cómo pueden ella y Carlos lograr una solución para Manuel?

PERSONAJES: Carmen, Carlos, Manuel.

Instrucciones. Cada alumno debe escribir un relato de entre 400 y 600 palabras (entre una página y una página y media) desde el punto de vista de su personaje que, en primera persona, exponga su situación, su motivación, su relación con el resto y justifique sus actuaciones. Recuerda que no podéis incluir un final para el conflicto.

Recordad que, para la sesión 3 de esta Unidad de Trabajo (día 29 de mayo), deberéis escribir un relato de entre 400 y 600 palabras contando, en tercera persona, la resolución que habéis elegido dar al conflicto.

Anexo 3. Cuestionario evaluativo de la metodología *storytelling*.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN					
<p>Completa el cuestionario siguiente acerca del <i>storytelling</i>, la nueva metodología que hemos utilizado para trabajar esta Unidad de Trabajo, puntuando las preguntas entre el 1 (muy en desacuerdo), el 2 (en desacuerdo), el 3 (indiferente), el 4 (de acuerdo) y el 5 (muy de acuerdo).</p> <p>Recuerda que <u>el cuestionario es anónimo y no evaluable</u>, así que te animo a ser lo más sincero/a posible. Su finalidad es ayudar tanto al profesorado como al alumnado en su experiencia de aprendizaje.</p>					
1. ¿Te ha resultado interesante el tema desarrollado en esta unidad de trabajo?	1	2	3	4	5
2. ¿Consideras que las tareas en el trabajo en equipo han estado bien repartidas?	1	2	3	4	5
3. ¿Consideras que el tiempo que habéis tenido para desarrollar la actividad en el aula ha sido suficiente?	1	2	3	4	5
4. ¿Consideras que el tiempo que habéis tenido para desarrollar la actividad fuera del aula ha sido suficiente?	1	2	3	4	5
5. ¿Hubieras preferido un sistema de evaluación más convencional (preguntas de desarrollo, preguntas tipo test, trabajo escrito, etc.)?	1	2	3	4	5
6. ¿Has consultado la rúbrica de evaluación que se te proporcionó para ajustar y mejorar tu trabajo?	1	2	3	4	5
7. ¿Consideras que lo que has aprendido te servirá en un futuro?	1	2	3	4	5
8. ¿Has podido preguntar todas las dudas que te han surgido?	1	2	3	4	5
9. ¿Te gustaría volver a utilizar esta metodología en otras unidades de trabajo futuras?	1	2	3	4	5