



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Y EXPERIMENTALES

TESIS DOCTORAL

**LA INFLUENCIA DEL TRABAJO COOPERATIVO EN EL
APRENDIZAJE DEL ÁREA DE ECONOMÍA EN LA
ENSEÑANZA SECUNDARIA.**

Presentada por David Ruiz Varela
para optar al grado de
doctor por la **Universidad de Valladolid**

Dirigida por:
Dra. María Sánchez Agustí

VALLADOLID, 2012

A todos los maestros y profesores de los que he aprendido.

En primer lugar, a Hermi y Jandrín, mis padres y maestros que me han tenido como alumno.

Por supuesto, a mi abuela Lucía, también maestra.

A toda la extensa familia de maestros de la que formo parte: hermano, tíos, primos, cuñadas...

A todos los compañeros de secundaria de los diferentes centros educativos por los que he pasado.

Recuerdo especial a aquellos que habéis colaborado en esta investigación.

A mi tutora de tesis y a todos los profesores universitarios que la han hecho posible.

A todos los colegas que me han acercado al aprendizaje cooperativo.

A Marta, Mario y Javier, por lo que aprendemos juntos.

Resumen

La presente investigación plantea, desarrolla y evalúa los resultados y logros de aplicar una metodología cooperativa en el aprendizaje de nociones económico-empresariales y en la adquisición de las competencias básicas de *aprender a aprender* y *social ciudadana* en las asignaturas de Iniciativa Emprendedora (4º E.S.O.) y Economía (1º Bachillerato). También se ha prestado especial atención a sus repercusiones en el clima y la gestión del aula, y en los resultados académicos.

El plan de intervención y trabajo cooperativo se ha aplicado en cuatro grupos de estudiantes durante el segundo trimestre escolar, buscando comparar sus resultados con los obtenidos con una metodología expositiva tradicional. Para ello se ha seguido un modelo de actuación basado en la investigación-acción, en donde, para la recogida de datos, se ha utilizado un amplio abanico de instrumentos (cuestionarios, entrevistas, notas de campo, sociogramas...). En el caso del aprendizaje de nociones económicas se ha contado, además, con un grupo de control.

El análisis de los datos obtenidos arroja unos resultados que permiten establecer una mejora en el aprendizaje de los contenidos económicos, especialmente en la enseñanza obligatoria, debido a las técnicas cooperativas empleadas y a la combinación de estas con un aprendizaje basado en un proyecto empresarial simulado. Los contenidos procedimentales son dominados con mayor calidad y permanencia que los conceptuales fruto del cambio metodológico. Los resultados académicos han mejorado, por término medio, en todos los casos con el nuevo método y ha supuesto una mejora real de las calificaciones en dos tercios del alumnado.

Hemos podido comprobar, también, que la heterogeneidad se constituye en un factor clave del logro de la competencia *aprender a aprender*, cuya mejora, tras la aplicación cooperativa, tiene mayor incidencia en lo que respecta al autoaprendizaje y motivación hacia este. Igualmente, el método cooperativo ha contribuido sustancialmente a la adquisición de la competencia social en aquellos grupos más heterogéneos y de tamaño considerable en número de alumnos, con especial relevancia en la mejora de la empatía y las habilidades relacionales interpersonales. Asimismo, ha favorecido el clima de aula en aquellos grupos de menor conocimiento inicial entre los estudiantes (por tamaño o por procedencia dispar), fomentando, a su vez, una mayor participación y asunción de responsabilidades en la gestión del aula.

En definitiva, el método cooperativo se erige como fórmula eficaz para el aprendizaje de contenidos económicos, pero sobre todo constituye una herramienta fundamental para dotar al alumnado de habilidades sociales que, de otro modo, apenas ejercitaría.

Palabras clave:

Didáctica de la Economía, aprendizaje cooperativo, competencias básicas, clima y gestión del aula, Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Abstract

This research raises, develops and evaluates the results and achievements of applying a cooperative approach to learn economic-business notions and the acquisition of basic skills such as learning to learn and social citizenship in the subjects of Entrepreneurship (4th ESO) and Economics (1st Bachillerato). It has also paid special attention to their impact on classroom atmosphere and management and academic outcomes.

The intervention plan and cooperative work have been applied to four groups of students during the second school term, seeking to compare their results with those obtained with a traditional teaching method. This has followed a pattern of action based on action research, where, for the collection of data, we used a wide range of instruments (questionnaires, interviews, field notes, sociograms...). In the learning of economic notions we have taken into account a control group.

The analysis of the data leads to results which establish an improvement in learning economic content, especially in compulsory education due to the cooperative techniques used and the combination of these with a project-based learning in a simulated business. The procedural contents are dominated with higher quality and permanence than the conceptual ones due to methodological changes. The academic results have improved, on average, in all cases with the new method and this improvement is even higher in two thirds of the students.

We have seen also that the heterogeneity becomes a key factor in achieving the basic skill of learning to learn, which improves after the cooperative approach, and it is more prevalent in regard to this self-learning and motivation. Similarly, the cooperative learning approach has contributed substantially to the acquisition of social competence in those heterogeneous groups of considerable size and in number of students, with special emphasis on improving empathy and interpersonal relationship skills. It has also favored the classroom atmosphere in those groups with lower initial knowledge among students (by size or mixed origin), promoting, in turn, greater participation and accountability in managing the classroom.

In short, the cooperative way stands as effective formula for learning economic content, but above all, it is an essential tool to provide students with social skills that otherwise they would not practise.

Keywords:

Teaching of Economics, cooperative learning, basic skills, classroom atmosphere and management, Lower and Upper Secondary Education.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	17
-------------------	----

PARTE PRIMERA: PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

I.- JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	25
1.- DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA	25
2.- FORMULACIÓN DE PREGUNTAS.....	34
II.- ESTADO DE LA CUESTIÓN	37
1.- EL TRABAJO EN EQUIPO EN EL AULA.....	37
2.- EL APRENDIZAJE ENTRE IGUALES	39
2.1.- El aprendizaje colaborativo	40
2.2.- El aprendizaje cooperativo	42
2.3.- El aprendizaje cooperativo formal e informal.....	49
2.4.- Eficacia de dicho aprendizaje frente a otros	52
3.- EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.....	54
3.1.- La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales	54
3.2.- Métodos interactivos en la enseñanza de las Ciencias Sociales	56
3.3.- El papel de las competencias en la enseñanza de las Ciencias Sociales.....	61
3.4.- La investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de nociones económico- empresariales	70
III.- OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y CONTEXTO DE ESTUDIO	81
1.- FORMULACIÓN DEL OBJETIVO.....	81
2.- HIPÓTESIS GENERAL E HIPÓTESIS OPERACIONALES	82
3.- CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	84
3.1.- Categorías dependientes contenidas en la competencia aprender a aprender	84
3.2.- Categorías dependientes contenidas en la competencia social y ciudadana	90
3.3.- Clima de convivencia y gestión del aula.....	91

3.4.- Valoración general del método	92
4.- DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE ESTUDIO	92
4.1.- I.E.S. Parquesol de Valladolid.....	93
4.2.- I.E.S. Galileo de Valladolid	96
4.3.- I.E.S. Cardenal López de Mendoza de Burgos.....	98
4.4.- Comparativa de los tres contextos educativos.....	100
IV.- OPCIONES METODOLÓGICAS	103
1.- CARÁCTER DE LA INVESTIGACIÓN	103
2.- MUESTRA	108
3.- INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	110
3.1.- De carácter cualitativo	110
3.2.- De carácter cuantitativo	113
V.- DEFINICIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	119
1.- ELEMENTOS DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS SELECCIONADAS	120
1.1.- Identificación de las unidades didácticas	120
1.2.-Competencias	121
1.3.-Objetivos.....	123
1.4.- Contenidos.....	124
1.5.- Evaluación.....	126
2.- ESTRUCTURACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA TAREA DE APRENDIZAJE.....	127
2.1.- Estructuración de la tarea	127
2.2.- Agrupamientos.....	129
2.3.- Disposición del espacio	130
2.4.- Criterios de utilización de ciertos materiales	131
2.5.- Papel del profesor	132
2.6.- Intervenciones y control del grupo	133
3.- DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES Y SESIONES	134

PARTE SEGUNDA: ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

VI.- COMPETENCIA APRENDER A APRENDER: EL APRENDIZAJE DE CONTENIDOS ECONÓMICOS-EMPRESARIALES	141
1.- EL APRENDIZAJE DECLARATIVO ECONÓMICO-EMPRESARIAL: SABERES.....	142
1.1.- La interiorización de conceptos en los estudiantes de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. Parquesol.....	143

1.2.- La interiorización de conceptos en los estudiantes de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.....	151
1.3.- La interiorización de conceptos en los estudiantes de Economía del I.E.S. Galileo	159
1.4.- La interiorización de conceptos en los estudiantes de Economía del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.....	168
1.5.- En síntesis: La cooperación favorece el dominio conceptual en la enseñanza obligatoria	174
2.- EL APRENDIZAJE PROCEDIMENTAL ECONÓMICO-EMPRESARIAL: SABER HACER	176
2.1.- La interiorización de procedimientos por los estudiantes de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. Parquesol.....	177
2.2.- La interiorización de conceptos por los estudiantes de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.....	178
2.3.- La interiorización de procedimientos por los estudiantes de Economía del I.E.S. Galileo	183
2.4.- La interiorización de procedimientos por los estudiantes de Economía del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.....	188
2.5.- En síntesis: Significativa permanencia en el tiempo de los contenidos procedimentales aprendidos cooperativamente.....	192
VII.- COMPETENCIA APRENDER A APRENDER: APRENDIZAJES GENÉRICOS.....	195
1.- AUTOCONOCIMIENTO EN EL APRENDIZAJE	196
1.1.- Enseñanza obligatoria: El autoconocimiento en los grupos de Iniciativa Emprendedora	197
1.2.- Enseñanza postobligatoria: El autoconocimiento en los grupos de Economía.....	199
1.3.- En síntesis: Sin cambios en el autoconocimiento después de la aplicación cooperativa	203
2.- AUTOAPRENDIZAJE	204
2.1.- Enseñanza obligatoria: El autoaprendizaje en los grupos de Iniciativa Emprendedora.....	204
2.2.- Enseñanza postobligatoria: El autoaprendizaje en los grupos de Economía.....	209
2.3.- En síntesis: El método cooperativo fomenta el estudio desde la clase a través de estrategias de aprendizaje novedosas.....	213

3.- MOTIVACIÓN	214
3.1.- Enseñanza obligatoria: La motivación en los grupos de Iniciativa Emprendedora	215
3.2.- Enseñanza postobligatoria: La motivación en los grupos de Economía	220
3.3.- En síntesis: Mayor motivación con el aprendizaje cooperativo frente al tradicional	224
4.- AUTOEVALUACIÓN	225
4.1.- Enseñanza obligatoria: La autoevaluación en los grupos de Iniciativa Emprendedora	225
4.2.- Enseñanza postobligatoria: La autoevaluación en los grupos de Economía	227
4.3.- En síntesis: Críticas al método tradicional y elogios al Torneo de Juegos por Equipos	230
5.- HABILIDADES INFORMATIVAS PARA EL APRENDIZAJE	231
5.1.- Enseñanza obligatoria: Las habilidades informativas en los grupos de Iniciativa Emprendedora	231
5.2.- Enseñanza postobligatoria: Las habilidades informativas en los grupos de Economía.....	232
5.3.- En síntesis: La paradoja del I.E.S. Galileo	234
VIII.- COMPETENCIA SOCIAL-CIUDADANA	237
1.- AUTONOMÍA SOCIAL	238
1.1.- Enseñanza obligatoria: La autonomía social en los grupos de Iniciativa Emprendedora	239
1.2.- Enseñanza postobligatoria: La autonomía social en los grupos de Economía	241
1.3- En síntesis: A mayor tamaño del grupo, mayor efectividad del método	242
2.- EMPATÍA	243
2.1.- Enseñanza obligatoria: La empatía en los grupos de Iniciativa Emprendedora	243
2.2.- Enseñanza postobligatoria: La empatía en los grupos de Economía	245
2.3- En síntesis: Mejora de la empatía en todos los casos fruto de la estructuración cooperativa	246
3.- HABILIDADES RELACIONALES INTERPERSONALES	247

3.1.- Enseñanza obligatoria: Las habilidades interpersonales en los grupos de Iniciativa Emprendedora.....	248
3.2.- Enseñanza postobligatoria: Las habilidades interpersonales en los grupos de Economía.....	250
3.3- En síntesis: La heterogeneidad del centro educativo como factor explicativo.....	251
4.- HABILIDADES RELACIONALES CON EL ENTORNO.....	253
4.1.- Enseñanza obligatoria: Las habilidades con el entorno social en los grupos de Iniciativa Emprendedora.....	254
4.2.- Enseñanza postobligatoria: Las habilidades con el entorno social en los grupos de Economía	255
4.3- En síntesis: El aprendizaje por proyectos y el tejido social del barrio como elementos de influencia	256
IX.- EL CLIMA Y LA GESTIÓN DEL AULA	257
1.- EL CLIMA: CONVIVENCIA Y RELACIONES INTERPERSONALES	257
1.1.- Dimensión curricular	257
1.2.- Dimensión relacional y clima	262
1.3.- El estilo docente como componente del clima del aula	270
2.- LA GESTIÓN DEL AULA	274
2.1.- La participación e implicación de los estudiantes	274
2.2.- Asunción de roles y responsabilidades por el alumnado.....	280
X.- VALORACIÓN GENERAL DEL CAMBIO METODOLÓGICO	287
1.- SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO CON LA METODOLOGÍA EN EL GRUPO DE INICIATIVA EMPRENDEDORA DEL I.E.S. PARQUESOL.....	287
1.1.- Impresiones generales del cambio metodológico.....	287
1.2.- La coherencia y adecuación de los contenidos	289
1.3.- Los resultados académicos antes y después de la intervención	290
2.- SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO CON LA METODOLOGÍA EN EL GRUPO DE INICIATIVA EMPRENDEDORA DEL I.E.S. CARDENAL LÓPEZ DE MENDOZA.....	293
2.1.- Impresiones generales del cambio metodológico.....	293
2.2.- La coherencia y adecuación de los contenidos	294
2.3.- Los resultados académicos antes y después de la intervención	295
3.- SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO CON LA METODOLOGÍA EN EL GRUPO DE ECONOMÍA DEL I.E.S. GALILEO	297
3.1.- Impresiones generales del cambio metodológico.....	297
3.2.- La coherencia y adecuación de los contenidos	298

3.3.- Los resultados académicos antes y después de la intervención	299
4.- SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO CON LA METODOLOGÍA EN EL GRUPO DE ECONOMÍA EMPRENDEDORA DEL I.E.S. CARDENAL LÓPEZ DE MENDOZA.....	301
4.1.- Impresiones generales del cambio metodológico	301
4.2.- La coherencia y adecuación de los contenidos	301
4.3.- Los resultados académicos antes y después de la intervención	302
5.- EN SÍNTESIS: SATISFACCIÓN PREVIA Y POSTERIOR Y MEJORA DE RESULTADOS.....	305
CONCLUSIONES	307
BIBLIOGRAFÍA.....	325
ANEXOS	339

ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1.- Comparativa de los tres contextos educativos.
- Tabla 2.- Muestra de la investigación.
- Tabla 3.- Tipos de preguntas de la prueba de contenidos económicos-empresariales.
- Tabla 4.- Clasificación de los instrumentos de la investigación.
- Tabla 5.- Indicadores de competencia.
- Tabla 6.- Desarrollo de actividades y sesiones (Iniciativa Emprendedora).
- Tabla 7.- Desarrollo de actividades y sesiones (Economía).
- Tabla 8.- Criterios de valoración de la adquisición conceptual en Iniciativa Emprendedora.
- Tabla 9.- Resultados de los contenidos conceptuales en Iniciativa Emprendedora en el I.E.S. Parquesol.
- Tabla 10.- Desglose de puntuaciones, por criterio, de los contenidos conceptuales en Iniciativa Emprendedora en el I.E.S. Parquesol, al final de la intervención.
- Tabla 11.- Recuerdo de los contenidos conceptuales en Iniciativa Emprendedora en el I.E.S. Parquesol.
- Tabla 12.- Desglose de puntuaciones, por criterio, en los contenidos conceptuales de Iniciativa Emprendedora en el I.E.S. Parquesol, dos meses después de la prueba final.
- Tabla 13.- Resultados del aprendizaje y recuerdo de los contenidos conceptuales en Iniciativa Emprendedora del grupo de control en el I.E.S. Jorge Manrique.
- Tabla 14.- Resultados de los contenidos conceptuales en Iniciativa Emprendedora en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza.
- Tabla 15.- Desglose de puntuaciones, por criterio, de los contenidos conceptuales en Iniciativa Emprendedora en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza, al final de la intervención.
- Tabla 16.- Recuerdo de los contenidos conceptuales en Iniciativa Emprendedora en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza.
- Tabla 17.- Desglose de puntuaciones, por criterio, de los contenidos conceptuales en Iniciativa Emprendedora en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza, dos meses después de la prueba final.
- Tabla 18.- Resultados de aprendizaje y recuerdo de los contenidos conceptuales en Iniciativa Emprendedora en el grupo de control del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.
- Tabla 19.- Desglose de puntuaciones, por criterio, de los contenidos conceptuales en Iniciativa Emprendedora en el grupo de control del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.
- Tabla 20.- Criterios de valoración de la adquisición conceptual en Economía.
- Tabla 21.- Resultados de los contenidos conceptuales en Economía en el I.E.S. Galileo.
- Tabla 22.- Desglose de puntuaciones, por criterio, de los contenidos conceptuales en Economía en el I.E.S. Galileo, al final de la intervención.
- Tabla 23.- Recuerdo de los contenidos conceptuales en Economía en el I.E.S. Galileo.
- Tabla 24.- Desglose de puntuaciones, por criterio, de los contenidos conceptuales en Economía en el I.E.S. Galileo, dos meses después de la prueba final.
- Tabla 25.- Resultados del aprendizaje y recuerdo de los contenidos conceptuales en Economía en el grupo de control del I.E.S. Jorge Guillén.

- Tabla 26.- Desglose de puntuaciones, por criterio, de los contenidos conceptuales en Economía en el grupo de control del I.E.S. Jorge Guillén.
- Tabla 27.- Resultados de los contenidos conceptuales en Economía en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza.
- Tabla 28.- Desglose de calificaciones, por criterio, de los contenidos conceptuales en Economía en el I.E.S. López de Mendoza, al final de la intervención.
- Tabla 29.- Recuerdo de los contenidos conceptuales en Economía en el I.E.S. López de Mendoza.
- Tabla 30.- Desglose de puntuaciones, por criterio, de los contenidos conceptuales en Economía en el I.E.S. López de Mendoza, dos meses después de la prueba final.
- Tabla 31.- Recuerdo de los contenidos conceptuales en Economía en el grupo de control del I.E.S. López de Mendoza.
- Tabla 32.- Desglose de puntuaciones, por criterio, de los contenidos conceptuales en Economía en el grupo de control del I.E.S. López de Mendoza.
- Tabla 33.- Escala de valoración de las cuestiones procedimentales en Iniciativa Emprendedora.
- Tabla 34.- Resultados de los contenidos procedimentales en Iniciativa Emprendedora en el I.E.S: Parquesol.
- Tabla 35.- Resultados del aprendizaje y su recuerdo de los contenidos procedimentales en Iniciativa Emprendedora en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza.
- Tabla 36.- Desglose de puntuaciones, por criterio, de los contenidos procedimentales en Iniciativa Emprendedora en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza.
- Tabla 37.- Resultados del aprendizaje y su recuerdo de los contenidos procedimentales en Iniciativa Emprendedora en el grupo de control en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza.
- Tabla 38.- Desglose de puntuaciones, por criterio, de los contenidos procedimentales en Iniciativa Emprendedora en el grupo de control del I.E.S. López de Mendoza.
- Tabla 39.- Escala de valoración de las cuestiones procedimentales en Economía.
- Tabla 40.- Resultados del aprendizaje y su recuerdo de los contenidos procedimentales en Iniciativa Emprendedora en el I.E.S. Galileo.
- Tabla 41.- Desglose de puntuaciones, por criterio, de los contenidos procedimentales en Economía en el I.E.S. Galileo.
- Tabla 42.- Resultados del aprendizaje y su recuerdo de los contenidos procedimentales en Iniciativa Emprendedora en el grupo de control en el I.E.S. Jorge Guillén.
- Tabla 43.- Desglose de calificaciones, por criterio, de los contenidos procedimentales en Economía en el grupo de control del I.E.S. Jorge Guillén.
- Tabla 44.- Resultados del aprendizaje y su recuerdo de los contenidos procedimentales en Economía en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza.
- Tabla 45.- Desglose de calificaciones, por criterio, de los contenidos procedimentales en Economía en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza.
- Tabla 46.- Resultados del aprendizaje y su recuerdo de los contenidos procedimentales en Iniciativa Emprendedora en el grupo de control en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza.
- Tabla 47.- Desglose de calificaciones, por criterio, de los contenidos procedimentales en Economía en el grupo de control del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.
- Tabla 48.- Categorías dependientes contenidas en la competencia de aprender a aprender.
- Tabla 49.- Puntuación de la cuestión A1 en la E.S.O.

- Tabla 50.- Puntuación de la cuestión A1 en la enseñanza postobligatoria.
- Tabla 51.- Puntuación de las cuestiones A3, A5, A7 y A10 en la ESO.
- Tabla 52.- Comparación de la materia de Iniciativa Emprendedora en motivación y en ambos grupos.
- Tabla 53.- Puntuación de las cuestiones A3, A5, A7 y A10 en Bachillerato.
- Tabla 54.- Comparación de la materia de Economía con el resto en motivación y en ambos grupos.
- Tabla 55.- Datos del sociograma en el grupo de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. Parquesol.
- Tabla 56.- Datos del sociograma en el grupo de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.
- Tabla 57.- Datos del sociograma en el grupo de Economía del I.E.S. Galileo.
- Tabla 58.- Datos del sociograma en el grupo de Economía del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.
- Tabla 59.- Resultados de la cuestión A6 en los grupos de enseñanza obligatoria.
- Tabla 60.- Comparación de la materia de Iniciativa Emprendedora con el resto en accesibilidad del profesor.
- Tabla 61.- Resultados de la cuestión A6 en los grupos de enseñanza postobligatoria.
- Tabla 62.- Comparación de las materia de Economía con el resto en accesibilidad del profesor.
- Tabla 63.- La coherencia y adecuación de contenidos en el grupo de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. Parquesol.
- Tabla 64.- Resultados académicos en el grupo de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. Parquesol.
- Tabla 65.- Metodología y rendimiento académico en el grupo de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. Parquesol.
- Tabla 66.- La coherencia y adecuación de contenidos en el grupo de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.
- Tabla 67.- Resultados académicos en el grupo de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.
- Tabla 68.- Metodología y rendimiento académico en el grupo de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.
- Tabla 69.- La coherencia y adecuación de contenidos en el grupo de Economía del I.E.S. Galileo.
- Tabla 70.- Resultados académicos en el grupo de Economía del I.E.S. Galileo..
- Tabla 71.- Metodología y rendimiento académico en el grupo de Economía del I.E.S. Galileo.
- Tabla 72.- La coherencia y adecuación de contenidos en el grupo de Economía del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.
- Tabla 73.- Resultados académicos en el grupo de Economía del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.
- Tabla 74.- Metodología y rendimiento académico en el grupo de Economía del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

- Gráfico 1.- Los principios del aprendizaje cooperativo.
- Gráfico 2.- Distribución del espacio de la clase para el trabajo grupal.
- Gráfico 3.- Puntuación de la subcompetencia autoconocimiento, antes y después de la intervención, en la E.S.O.
- Gráfico 4.- Puntuación de la subcompetencia autoconocimiento, antes y después de la intervención, en Bachillerato.
- Gráfico 5.- Puntuación de la subcompetencia autoaprendizaje, antes y después de la intervención, en la E.S.O.
- Gráfico 6.- Puntuación de la subcompetencia autoaprendizaje, antes y después de la intervención, en Bachillerato.
- Gráfico 7.- Puntuación de la subcompetencia motivación, antes y después de la intervención, en la E.S.O.
- Gráfico 8.- Puntuación de la subcompetencia motivación, antes y después de la intervención, en Bachillerato.
- Gráfico 9.- Puntuación de la subcompetencia autoevaluación, antes y después de la intervención, en la E.S.O.
- Gráfico 10.- Puntuación de la subcompetencia autoevaluación, antes y después de la intervención, en Bachillerato.
- Gráfico 11.- Puntuación de la subcompetencia habilidades de información, antes y después de la intervención, en la E.S.O.
- Gráfico 12.- Puntuación de la subcompetencia habilidades de información, antes y después de la intervención, en Bachillerato.
- Gráfico 13.- Puntuación de la subcompetencia autonomía social, antes y después de la intervención, en la E.S.O.
- Gráfico 14.- Puntuación de la subcompetencia autonomía social, antes y después de la intervención, en Bachillerato.
- Gráfico 15.- Puntuación de la subcompetencia empatía, antes y después de la intervención, en la E.S.O.
- Gráfico 16.- Puntuación de la subcompetencia autonomía social, antes y después de la intervención, en Bachillerato.
- Gráfico 17.- Puntuación de la subcompetencia habilidades interpersonales, antes y después de la intervención, en la E.S.O.
- Gráfico 18.- Puntuación de la subcompetencia habilidades interpersonales, antes y después de la intervención, en Bachillerato.
- Gráfico 19.- Puntuación de la subcompetencia habilidades con el entorno, antes y después de la intervención, en la E.S.O.
- Gráfico 20.- Puntuación de la subcompetencia habilidades con el entorno, antes y después de la intervención, en Bachillerato.
- Gráfico 21.- Valoración de la dimensión curricular, antes y después de la intervención, en la E.S.O.
- Gráfico 22.- Valoración de la dimensión curricular, antes y después de la intervención, en Bachillerato.
- Gráfico 23.- Cuestión G1 del cuestionario “la metodología a examen” en la enseñanza obligatoria.
- Gráfico 24.- Cuestión G3 del cuestionario “la metodología a examen” en la enseñanza obligatoria.
- Gráfico 25.- Cuestión G1 del cuestionario “la metodología a examen” en la enseñanza postobligatoria.
- Gráfico 26.- Cuestión G3 del cuestionario “la metodología a examen” en la enseñanza postobligatoria.
- Gráfico 27.- Cuestión G2 del cuestionario “la metodología a examen” en la enseñanza obligatoria.
- Gráfico 28.- Cuestión G4 del cuestionario “la metodología a examen” en la enseñanza obligatoria.

Gráfico 29.- Cuestión G2 del cuestionario “la metodología a examen” en la enseñanza postobligatoria.

Gráfico 30.- Cuestión G4 del cuestionario “la metodología a examen” en la enseñanza postobligatoria.

INTRODUCCIÓN

La consideración de la diversidad como oportunidad en lugar de amenaza, así como ciertos puntos débiles a los que se enfrenta nuestro sistema educativo en la etapa obligatoria tales como el estado de la convivencia, el fracaso escolar... hacen preciso la búsqueda de estrategias docentes alternativas a las formas tradicionales de enseñar.

El aprendizaje cooperativo se constituye en una, entre otras, de estas metodologías alternativas centradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y concibiendo las interacciones entre iguales como posibilitadoras de mejores aprendizajes. Este método tiene como pilares varios principios de actuación. La interdependencia positiva es el principio nuclear y sobre el que se sustentan todos los demás, formando una unidad. Este principio exige que el objetivo consista básicamente en aprender el material o destreza asignada y asegurarse que lo aprendan todos los integrantes del grupo. La interacción promotora cara a cara busca favorecer el desarrollo de las tareas dedicando momentos específicos a que el grupo se reúna, tanto para la tarea como para la evaluación. A su vez, se ha de fomentar a cada paso del proceso la responsabilidad personal, ya que después de participar en una actividad cooperativa, se busca que los integrantes de un grupo queden mejor preparados para realizar tareas similares por sí mismos. Además, el aprendizaje cooperativo busca enseñar una serie de habilidades a desarrollar de trabajo en grupo, ya que se es consciente de que cuanto más se tengan, más calidad y cantidad de aprendizaje se logrará. Por último, se busca enseñar a los alumnos a regularse a sí mismos y ser responsables, desarrollando habilidades básicas para el trabajo y la resolución de problemas en grupo.

La presente investigación, en el capítulo I, describe las razones que justifican el estudio entre las que podemos destacar la novedad de la materia. Es la primera ocasión en que el alumnado se enfrenta específica y especializadamente con las nociones económicas y puede resultar de interés observar el grado de aprendizaje de los contenidos propios de la disciplina con la variación metodológica que proponemos. A su vez, la escasa investigación al respecto en el campo económico añade relevancia a este estudio.

A continuación, en el capítulo segundo, se analiza el estado de la cuestión o conocimientos que se poseen sobre el trabajo grupal en el aula, profundizando en el aprendizaje entre iguales. Es en dicho aprendizaje donde se enmarcan el aprendizaje cooperativo junto al colaborativo. Nos detenemos particularmente en la filosofía del aprendizaje cooperativo, así como la eficacia de este método frente a otros. Se reseña, además, la reciente introducción de las competencias básicas en el currículo, especificando dos de ellas, la de aprender a aprender y la social-ciudadana, que van a constituir variables centrales de la investigación. Se acaba pasando revista a la escasa investigación en didáctica de la economía y la empresa, y más si cabe, a través del aprendizaje cooperativo.

En el tercer capítulo se formulan los objetivos e hipótesis de la investigación. El objetivo general consiste en analizar la influencia del método cooperativo como potenciador de la enseñanza y aprendizaje de las diferentes materias de Economía, como método idóneo de gestión y participación en el aula, y a su contribución efectiva de cara al logro de las competencias básicas de aprender a aprender y social ciudadana y al mejor aprendizaje de los contenidos de corte económico y empresarial. Dicho capítulo finaliza con la descripción de las variables de análisis y la comparativa de los contextos educativos donde se enmarca la intervención e investigación.

Las opciones metodológicas se exponen en el capítulo cuarto. El estudio, en líneas generales, corresponde a una investigación-acción práctica, donde el profesor juega un papel proactivo, decidiendo el problema a investigar y llevando el control del proceso. El investigador y profesor coinciden en la misma persona, aunque asuman roles diferentes en muchos momentos. Como complemento, se ha reclamado la presencia de un colega externo: un miembro del departamento de orientación del instituto en cuestión. Durante la fase previa a la investigación (coincidente

básicamente con el primer trimestre escolar) se ha utilizado un método de corte "tradicional", fundamentado en explicaciones directas acompañadas de resolución de ejercicios y algún trabajo grupal, pero sin sistematizarlo en ningún caso ni asociarlo a la filosofía del aprendizaje cooperativo o colaborativo. En la fase de intervención (en el segundo trimestre escolar), se varía el método, apostando de lleno por el método cooperativo en dos unidades didácticas.

Los instrumentos de la investigación son variados y se clasifican en cualitativos y cuantitativos. Dentro del primer grupo se han aprovechado, con ciertos matices investigadores, registros académicos propios del proceso de aprendizaje como planillas evaluativas, cuadernos y pruebas, y otros registros directamente enfocados a la investigación como las notas de campo del docente y entrevistas del orientador u orientadora con una selección de alumnos. De los instrumentos cuantitativos investigadores destacan dos cuestionarios y el análisis sociométrico, junto a los resultados académicos calificativos antes y después de la intervención. En consecuencia, se han utilizado diferentes instrumentos de recogida de datos e intervención, que aparecen recogidos dentro del apartado opciones metodológicas, junto a la definición de la muestra y el carácter de la investigación.

El capítulo cinco viene definido por el programa concreto de intervención en las dos unidades didácticas. Para la materia de Iniciativa Emprendedora, dichas unidades son: "el emprendedor y las habilidades directivas" y "el mercado y el producto". Para Economía, las unidades escogidas han sido: "el mercado: la oferta y la demanda" y "tipos de mercado". En dicho programa de intervención se especifican los elementos de las unidades didácticas descritas: objetivos, contenidos, evaluación... junto con la estructuración de la tarea de aprendizaje: agrupamientos, papel del profesor y otros aspectos relevantes para la correcta aplicación del método cooperativo. Asimismo se desarrollan por sesiones el contenido y las actividades fruto de la intervención día a día en el aula.

Después de esta primera parte en donde se ha recogido la planificación de la investigación, se pasa a desarrollar la segunda parte referida al análisis de sus resultados divididos en los capítulos que siguen.

El capítulo sexto lleva por título la competencia de aprender a aprender, el aprendizaje de contenidos económico-empresariales. Se analiza si la intervención

provoca una mejora significativa en la facilidad de manejo del vocabulario económico, en el aprendizaje y recuerdo de los contenidos, tanto conceptuales como procedimentales, trabajados en las unidades didácticas estructuradas cooperativamente. Solo en este caso, para mejor valoración de la eficacia del cambio metodológico, se comparan los resultados obtenidos en los grupos experimentales con otros grupos de control, en el mismo instituto (cuando así ha sido posible) o en otro centro educativo de similares características.

En el siguiente capítulo, se profundiza en la competencia de aprender relativa a aspectos del aprendizaje, en general, que la componen. Se describen los efectos y la contribución del aprendizaje cooperativo a las variables que conforman, de modo genérico, el aprendizaje: autoconocimiento y autonomía para el aprendizaje, autoaprendizaje, motivación, autoevaluación y habilidades informativas. Todo ello, como en el resto de capítulos de la segunda parte, diferenciando los resultados por tipo de enseñanza y contexto.

La competencia social-ciudadana, capítulo octavo, es otra de las competencias objeto de análisis. Se estudia pormenorizadamente la contribución del método al logro de dicha competencia, concretada en habilidades y capacidades de autonomía social, empatía y habilidades relacionales, tanto en su vertiente interpersonal como en interacción con el entorno.

El capítulo noveno analiza la contribución del método cooperativo a la mejora del clima de aula, convivencia y relaciones interpersonales, así como de la gestión y participación de los alumnos. Esta variable se desglosa en dos apartados diferenciados: el clima de aula y las relaciones interpersonales, de un lado, y la gestión del aula, de otro. Respecto al clima y las relaciones, se estudia, primeramente, desde su dimensión curricular cuyos aspectos más influyentes son la propuesta metodológica como elemento influenciador del clima. Un segundo elemento de análisis, a través del sociograma, lo constituye la dimensión relacional. Y por último, se estudia el estilo docente como otro componente decisivo del clima en la clase. La gestión y participación en el aula, se plasma y examina en este mismo capítulo, repasando los resultados y comentarios referidos a la manera en que la metodología contribuye a hacer más compartida y participativa la gestión de la misma. Analiza, a su vez, si las

clases ganan o no en mayor organización y concesión de protagonismo al alumnado, otorgando una mayor asunción de roles y responsabilidades al alumnado.

El último de los capítulos de análisis, valora de modo general dicho método. Se repasa la satisfacción del alumnado con la metodología: impresiones de los alumnos, descripción de su trabajo y actitud antes y después, resultados académicos, aspectos organizativos de carácter general y otros aspectos de interés no recogidos previamente.

Todos estos capítulos van acompañados de tablas y gráficos para la mejor comprensión de los análisis. Y a cada paso se especifican los instrumentos utilizados para la investigación que avalan los comentarios y conclusiones aportadas.

Aunque en todos los capítulos referidos al análisis de los datos se reseña una breve conclusión a colación de dicho aspecto estudiado como síntesis del apartado, el trabajo termina con las conclusiones, de carácter más general, referidas a toda la investigación en global y de carácter significativo. La reseña bibliográfica y los anexos finalizan los diferentes apartados de esta tesis.

PARTE PRIMERA

PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

I.- JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.- DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA.

En los contextos educativos actuales y en concreto de nuestra escuela pública, conviven estudiantes heterogéneos en todos los aspectos. Ciertamente, en muchas ocasiones, actuamos como si tal diversidad no existiera, aplicando métodos de enseñanza que consideran de igual forma y manera a todo el alumnado o grupo escolar. Pocos docentes se plantean que las interacciones alumno-alumno y profesorado-alumnado influyen poderosamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. La diversidad es considerada, en múltiples ocasiones, como obstáculo en vez de oportunidad¹.

El reto del profesor de secundaria, cada vez más apremiante, es respetar la diversidad de nuestro alumnado aprendiendo a utilizar instrumentos que permitan que estos, independientemente de sus características personales, aprendan lo más que puedan dentro de las posibilidades de cada uno. Esto supone abandonar cualquier pretensión de selección escolar, más o menos consciente, en nuestras aulas².

Hoy en día, observamos problemas de convivencia escolar, casos de abandono, escasa motivación en cierta parte del alumnado... Todo ello está dotando de mayor complejidad nuestra tarea docente. En este contexto, no podemos “dar por sentado”, sin más consideraciones, que el mero hecho de “dar la clase” produzca como consecuencia un mayor y mejor aprendizaje de nuestros alumnos/as. Al planificar las

¹ PÚJOLAS, P.: *Nueve ideas clave del aprendizaje cooperativo*. Barcelona. Grao, 2008. Pág. 58.

² DURAN, D. y VIDAL, V.: *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona. Grao, 2004. Pág. 13.

clases se debe considerar el diseño de un conjunto de estrategias que sean facilitadoras del aprendizaje y que estimulen a la reflexión docente³.

Muchos analistas e investigadores de la educación están de acuerdo, en que para lograr un aprendizaje satisfactorio y luchar contra estos problemas, es preciso cambiar la forma de enseñar, haciendo de la diversidad una oportunidad. Se constata que los métodos, interacciones, gestión del aula... que se vienen utilizando (fruto de la herencia educativa recibida por los que antes fueron alumnos y ahora son docentes en ejercicio) no sirven del todo en nuestro cambiante contexto educativo actual. La tarea docente se identifica con la de enseñar y, dentro de ella, casi exclusivamente con la de enseñar conocimientos. La concepción docente que piensa que el alumno debe, exclusivamente, reproducir con fidelidad la información entregada en su día, o bien que su forma de ser docente se debe basar fundamentalmente en ser experto de su materia, se encuentran cada vez en mayor desuso⁴.

En los circuitos profesionales educativos, se prioriza la enseñanza sobre el aprendizaje y se necesitan mayores esfuerzos para la elaboración de estrategias o modelos didácticos aplicados que impliquen una planificación y análisis previo del contexto en el que cada centro y docente se desenvuelven⁵. Tenemos que superar el mito de que una buena escuela es la misma que la que nosotros tuvimos necesariamente. Todo esto implica cambiar nuestras representaciones de lo que entendemos por aprendizaje, dar mayores y variadas posibilidades a las interacciones profesor-alumno y superar la uniformidad metodológica, entre otras⁶.

Otra de las grandes preocupaciones actuales de la escuela es el estado de la convivencia escolar. El informe sobre el estado y situación del sistema educativo para el curso 2009-2010 considera a la convivencia uno de los factores clave de calidad en el sistema educativo español actual⁷. La importancia y preocupación por la convivencia

³ AINSCOW, M., BERESFORD, J., HARRIS, A., HOPKINS, D. y WEST, M.: *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid. Narcea, 2001. Pág. 76.

⁴ MONEREO, C. y MONTE, M.: *Docentes en tránsito: Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona. Grao. 2011. Pág. 20-21.

⁵ QUINQUER, D.: "Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos" en BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (Coord.), COMES, P., QUINQUER, D.: *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona. Ice y Horsori, 1997. Pág. 97-122. Pág. 99 y ss.

⁶ BRUER, J.T.: *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona. Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia, 1995. Pág. 291.

⁷ CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Curso 2009/2010. Madrid. Ministerio de Educación, 2011. Pág. 209 y ss.

escolar es palpable, además, a través de la creación de nuevas estructuras. La constitución del observatorio de la convivencia, los planes de convivencia en los centros e incluso el nombramiento de encargados de la convivencia en ciertos centros educativos constatan que ésta es una de las grandes preocupaciones actuales de nuestro sistema educativo. Algunas propuestas van más allá, planteando la necesidad de la creación de un equipo o estructura especializada de mediación en el centro educativo⁸.

La existencia de conflictos en el ámbito escolar provoca una especial preocupación en la comunidad educativa y en la sociedad en general, y exige de una respuesta adecuada por parte de los poderes públicos. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, configura la convivencia escolar como un principio y como un fin del sistema educativo, al recoger, como elementos que lo inspiran, la prevención del conflicto y su resolución pacífica.

Convivencia y aprendizaje están muy relacionados entre sí. “Son dos facetas de un tronco en común: la formación integral del alumno, que incluye el desarrollo de capacidades cognitivas, usualmente identificadas con el rendimiento académico, pero también de capacidades socioemocionales, tan frecuentemente ensalzadas en teoría como relegada a un papel secundario en la práctica”⁹. Una buena convivencia y un entorno respetuoso con cada persona y su proceso se tornan en favorecedores del aprendizaje. Y más aún, la escuela no puede quedarse ajena en potenciar un aprendizaje que dote a los ciudadanos y a nuestra sociedad de mayor humanidad, donde la convivencia entre otros sea uno de sus pilares básicos y fundamentales. Más si cabe, hoy en día, en nuestras sociedades occidentales actuales, la convivencia y la ciudadanía se han convertido en ejes fundamentales de la educación¹⁰.

En este sentido, en las salas de profesores se escucha repetidas veces hablar a los docentes de los problemas y dificultades con los que se encuentran a diario en sus clases, de modo especial en la Educación Secundaria: falta de motivación en el alumnado, comportamiento disruptivo, casos de violencia, etc. Los mecanismos de

⁸ TORREGO, J.C. (Coord.): *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona. Grao, 2007. Pág. 38.

⁹ VAELLO ORTS, J.: *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid. Santillana Educación, 2007. Pág. 7.

¹⁰ TOURIÑAN LÓPEZ, J.M.: *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. La Coruña. Netbiblos, 2008. Pág. 13.

control que han venido aplicando se tornan estériles y no parece darse la adaptación necesaria que a la vez se demanda. En el horario semanal no hay espacio para que se reúnan los profesores de cada grupo de clase para anticiparse a esta problemática o establecer pautas y mecanismos de control, adoptar decisiones conjuntas o tomar decisiones de inmediatez que favorezca la buena marcha de la clase¹¹.

Llegamos pues a otra de las grandes preocupaciones de los docentes, como se apuntaba. Muchos profesores se quejan (literalmente) de la escasa motivación de su alumnado. Los que llevan más años en la enseñanza (y en ocasiones también los que llevan escasos años) tienden a comparar las generaciones actuales de estudiantes con las pasadas. Y dicho sea de paso, sale bastante mal parada esta generación actual. Nos preguntamos si la escasa motivación que vemos en nuestro alumnado actual no será proyección de nuestra motivación docente en descenso. A todo esto podemos añadir la merma del prestigio social del profesorado y el desconcierto entre el cuerpo docente fruto de las múltiples y cambiantes exigencias sociales¹². Además, muchos docentes piensan que los alumnos, desde el principio y sin necesidad de grandes planteamientos, están dispuestos a aprender, haga lo que se haga y sea como sea la intervención del profesor en el día a día escolar. Pensar que el profesor está preparado porque sí, para dar clase y ser efectivo en el logro de un buen aprendizaje en los alumnos es otra falacia que es necesario romper junto con la anterior¹³.

Unido a esto, los profesores se encuentran con obstáculos propios de la institución-escuela que los acoge. Se quejan de que no pueden participar en la toma de decisiones, de la imposición de normas y valores uniformes dictados desde arriba que merma su capacidad crítica. Los críticos de la educación observan casi por unanimidad la enorme resistencia al cambio de los docentes que, viendo lo que no funciona, no son capaces de aplicar las reformas necesarias. Además, es sabido por muchos que uno de los “deportes” más practicados en los pasillos escolares es echar la culpa a los demás: los profesores a los alumnos, los alumnos a los profesores, los directivos a los inspectores... y así¹⁴.

¹¹ VAELO ORTS, J.: “El clima de clase: problemas y soluciones” en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *La disrupción en las aulas*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, 2006. Pág. 83-100. Pág. 92-93.

¹² MARTÍNEZ-OTERO, V.: *Formación integral de adolescentes*. Madrid. Fundamentos, 2000. Pág. 76-77.

¹³ VAELO ORTS, J. Op. Cit., Pág. 7 y 8.

¹⁴ GORDON, T.: *M.E.T. Maestros eficazmente y técnicamente preparados*. México. Diana, 1979. Pág. 316-318.

Se demandan actividades, métodos, planteamientos... que motiven al alumnado y motiven al profesorado a desarrollar en armonía el proceso de enseñanza aprendizaje. La demanda es clara pero la pregunta es si los docentes estamos dispuestos a pagar el precio y el esfuerzo que suponen la autoreflexión, la investigación profesional, el trabajo en equipo con otros colegas, la aplicación de alguna innovación... porque todo cambio implica asumir riesgos y compromisos.

En relación con todo ello y avanzando en el análisis de nuestro contexto educativo actual, el informe sobre el estado y situación del sistema educativo para el curso 2009-2010 elaborado por el Consejo Escolar del Estado es contundente al analizar los puntos críticos de la Educación Secundaria Obligatoria¹⁵. Continúa el alto porcentaje de alumnos que no superan la enseñanza obligatoria y hace notar la subida y el alto grado de alumnos con “retraso” en el sistema educativo por el alto porcentaje de repeticiones. La importancia de afrontar estos retos, junto a otros ya reseñados, es crucial, no sólo por la necesidad de reducir el abandono escolar prematuro sino, fundamentalmente, porque la etapa crítica (no solo en dificultad sino también en crucialidad) es la Educación Obligatoria y la Secundaria en general. El éxito y la mejora de estos puntos críticos serán directamente proporcionales a la mejora de la globalidad del sistema educativo español. Se requiere profundizar en los principios de igualdad de oportunidades e inclusión y a realizar una buena oferta educativa en los centros, posibilitando al alumnado la elección de áreas o materias menos academicistas y más orientadas a la vida real y laboral.

En estrecha referencia a la problemática anterior el Panorama de la Educación de la OCDE 2010 nos aporta otro dato revelador para la etapa postobligatoria. “El porcentaje de españoles de 25 a 34 años que ha completado estudios secundarios superiores (bachillerato o ciclos) fue en 2008 del 65%, permaneciendo igual que en 2007, quince puntos menos que la OCDE (80%) y 17 menos que la U.E. (82%)”¹⁶. Estos datos nos hacen ver que la problemática descrita no se centra solamente en la etapa obligatoria.

Unido a este análisis general del contexto escolar, hoy en día se observa en la mayoría de las aulas, fundamentalmente, un aprendizaje individualista. Procedemos

¹⁵ CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. Op. Cit. Pág. 280 y 281.

¹⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2010*. Madrid. Ministerio de Educación, 2010. Pág. 12.

de una tradición de aprendizaje individual con las resistencias asociadas de cara a poder romperla¹⁷. El profesor propone y los alumnos por independiente escuchan, toman notas, estudian, realizan trabajos... Esporádicamente se unen a través de actividades grupales, que en la mayoría de las ocasiones no están sistematizadas por el docente. Según el tipo de enseñanza y según el profesor se fomenta, a su vez, una mayor o menor competitividad. Esta enseñanza individualista enfocada a la competitividad personal carece de sentido, puesto que agrava el déficit de sana convivencia y obstaculiza la adquisición de competencias tan nucleares como la competencia social y ciudadana y la de aprender a aprender.

Además, se observa una cierta “esclerosis” del pensamiento por parte de algunos docentes, resistentes a la transformación del estado actual que hace que se reproduzca una tradición profesional educativa sin posibilidad de cambio o matización. Sería deseable un aire fresco que se tradujese en dinámicas concretas, mejor aún en cooperación con otros colegas, que implicase sencillas investigaciones a pie de aula, que puedan ir consolidando actitudes de mayor autonomía, mayor autoaprendizaje y una visión más optimista del futuro de la práctica escolar¹⁸. Es lo que se pretende, al menos en parte, con la investigación-acción objeto de esta tesis.

Otro punto relevante hace referencia a la escasa formación del profesorado en didáctica general y específica del área concreta que imparte. Aspecto que hace que, en la mayoría de los casos, no se planteen diferentes opciones metodológicas, ni mucho menos otro tipo de aprendizaje basado en la cooperación como estructuradora del aprendizaje. En nuestras enseñanzas medias, y en este nuevo siglo ya comenzado, se necesita un docente facilitador de los aprendizajes que va más allá de la transmisión de contenidos y que persigue la facilitación de la autonomía y reflexión en el proceso de aprendizaje de sus alumnos¹⁹.

¹⁷ BONALS, J.: *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona. Grao, 2005. Pág. 11.

¹⁸ MARTÍNEZ M.: “La investigación-acción en el aula”. *Revista Electrónica Agenda Académica Volumen 7 Año 1*. Universidad Simón Bolívar, 2000. Pág. 30.

¹⁹ PRATS, J.: “La formación inicial del profesorado de educación secundaria: reflexiones para un nuevo modelo en ESTEPA. J., DE LA CALLE, M. SÁNCHEZ, M. (Eds.): *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Palencia. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2002. Pág. 163-178. Pág. 166-167.

El profesor D. Gonzalo Vázquez Gómez se pregunta en uno de sus artículos²⁰: “¿es el profesor de la educación secundaria un profesional?”. Menciona la escasa atención de nuestro colectivo docente hacia una profesionalización y menos aún de carácter pedagógico. Es preciso incorporar propuestas y fomentar desde las Administraciones Educativas este sentido profesionalizador que prime la innovación e investigación a pie de aula. ¿Cómo vencer los obstáculos actuales para la innovación de la práctica educativa tales como la cultura individualista, el corporativismo mal entendido, la inercia institucional, la falta de apoyo institucional o la escasa formación del profesorado para tal fin? ²¹. Y en concreto, ¿cómo de bien están preparados los profesores de Economía? Se constata el menor entrenamiento en didáctica específica del profesor de Economía respecto a profesores de otras asignaturas²².

“Ser profesor no es un adorno”. Es una actividad seria y profesional. Muchos docentes, marcadamente preparados en sus estudios universitarios de licenciatura, no han obtenido un horizonte formativo docente que exige el nuevo contexto educativo de modo apremiante²³. Y ser un profesor innovador es un reto profesional. Es aquel “que se cuestiona lo que hace, si es o no coherente con lo que pretende, y es capaz de superar el estrecho marco normativo cuando dificulta el desarrollo social y personal de sus alumnos y alumnas”²⁴.

Dicho esto, surge la pregunta: ¿estamos los docentes preparados para adaptar nuestro modo de enseñar al nuevo contexto educativo? ¿Tenemos la formación adecuada para vehicular otro tipo de estrategias más participativas e inclusivas en el aula o bien actualizarlas en función de los cambios y del análisis de cada contexto escolar?

Dentro de estas estrategias participativas e inclusivas se encuentra el aprendizaje cooperativo. Pero muchos docentes entienden el trabajo cooperativo

²⁰ VÁZQUEZ GÓMEZ, G.: *El profesorado en la Educación Secundaria Obligatoria. Seminarios del Consejo Escolar del Estado*. Madrid. <http://www.mec.es/cesces/vazquez1.htm>

²¹ CAÑAL, P. (Coord.): *La innovación educativa*. Madrid. Akal, 2005. Pág. 17-19

²² MAIER, M.H. y NELSON, J.A.: *Introducing economics: a critical guide for teaching*. New York. M.E. Sharpe Inc., 2007. Pág. 10.

²³ GONZÁLEZ GALLEGO I.: “Concepto, normativa y propuestas de aplicación para Geografía e Historia” en GONZÁLEZ GALLEGO I. (Coord.): *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona. Grao, 2010. Pág. 27-76. Pág. 42-43.

²⁴ LÓPEZ FACAL, R. y VALLS, R.: “Construcción de la didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales” en PRATS, J. (Coord.): *Geografía e Historia: Complementos de formación disciplinar*. Barcelona. Grao, 2011. Pág. 201-218. Pág. 210-211.

exclusivamente como una actividad concreta dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo la dejan al libre albedrío, sin ninguna sistematización ni intervención pedagógica. Los agrupamientos no tienen base pedagógica. No se da conexión entre el trabajo grupal o cooperativo y la evaluación y calificación, desmotivándose en numerosas ocasiones nuestro alumnado por la citada desconexión. Esta desmotivación se eleva con la inclusión de estrategias repetitivas y simples en los libros de texto de carácter económico, primando la facilidad del docente a la motivación del alumnado²⁵.

Además, en nuestra práctica docente se prima el resultado por encima del proceso. Se identifica que la evaluación es una de los principales escollos y la necesidad de superar el modelo de evaluación por objetivos y resultados vigente²⁶. Y es una constatación, en otro orden de cosas, la propia dificultad de los docentes por trabajar en equipo como colectivo.

En algunos casos, sin mala fe pero con falta de planificación y/o escasa formación, se distribuye muy desigualmente el protagonismo de los alumnos. Alumnos "brillantes" protagonizan casi todas las intervenciones y otro pequeño grupo de alumnos "lentos" son considerablemente relegados. Dicho aspecto resulta paradójico, ya que con esto, se contribuye a aumentar la desmotivación y los problemas de convivencia que se apuntaban al principio de nuestro discurso. Hay estudios que afirman que los profesores se decantan por los alumnos brillantes pero dóciles, siendo indiferentes hacia los alumnos pasivos de nivel medio²⁷. ¿No se estarán identificando alumnos "lentos en el aprendizaje" o pasivos con quienes nos vemos, como docentes, en serias dificultades para enseñar y motivar?

La enseñanza de la Economía y el fomento del espíritu empresarial son retos de una pasmosa actualidad. En la época en la que nos encontramos, déficit emprendedor, necesidad de conciencia crítica como ciudadanos inmersos en un mundo económico... la investigación de la enseñanza y aprendizaje de materias objeto de este estudio resultan claves. Además, la escasa investigación al respecto y la relativa juventud de la

²⁵ HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, A.: *El currículo y los libros de texto de economía: el caso de Castilla y León*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Valladolid, 2010. Pág. 526.

²⁶ HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M.: *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona. Octaedro, 2008. Pág. 100-104.

²⁷ BELTRÁN LLERA, J. y BUENO ALVÁREZ, J.A.: *Psicología de la educación*. Barcelona. Marcombo, 1995. Pág. 426.

disciplina en las aulas españolas, hacen necesarias intervenciones metodológicas que busquen mejorar la práctica educativa y tiendan a fomentar la conciencia ciudadana y emprendedora y a solucionar ciertos déficit antes nombrados. Además, una nueva educación tiene la obligación y la posibilidad de educar a los alumnos y alumnas en nuevas responsabilidades como ciudadanos globales del planeta, en nuevas actitudes de crítica, solidaridad y respeto de su propia identidad y de otras²⁸. Esto implica un enfoque didáctico que ponga el acento en la educación para una “ciudadanía planetaria” frente a la idea de una “ciudadanía patriótica” que se ha anclado en la escuela tradicional²⁹.

Es de recibo, sin querer justificar ciertos comportamientos injustificables o contradecir lo expuesto anteriormente, reseñar las dificultades con las que se encuentran los docentes en sus escenarios de actuación: falta de recursos para la enseñanza-aprendizaje, falta de valoración interna y externa de la actividad profesional, escasos o nulos incentivos para la motivación... Sin la dotación adecuada de recursos docentes, sin unos espacios adecuados, sin una valoración y formación ajustada, sin unas condiciones óptimas, se hace harto difícil promover un cambio y una adaptación que mejore nuestro contexto actual.

Por ello, para terminar esta delimitación del problema, o lo que es lo mismo, la justificación de la investigación, y con sentido de justicia hacia nuestro colectivo, es altamente estimable el trabajo, el tesón, la creatividad, la lucidez... de aquellos docentes que quieren responder a los retos actuales de nuestro sistema educativo español. Esta investigación quiere ser, una aportación más, entre otras (formales o informales, conocidas o desconocidas, más o menos sistematizadas) que nos haga, juntos, avanzar en el conocimiento educativo y responder con mayor lucidez a nuestros retos educativos.

²⁸ GARCÍA PÉREZ, F.F.: “El sentido de la educación como referente básico de didáctica”. *Investigación en la Escuela* nº55. Año 2005. Pág 14.

²⁹ GARCÍA PÉREZ, F.F.: “Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI.”. *Investigación en la Escuela* nº68. Año 2005. Pág. 6.

2.- FORMULACIÓN DE PREGUNTAS.

De toda la problemática expuesta surgen una serie de preguntas más concretas que serán la base que orienta nuestro estudio, a través del cual se intenta dar respuesta a algunas de ellas.

En cuanto al currículo, como docentes, ¿despreciamos la metodología concibiéndola como elemento secundario donde lo que realmente importa son los contenidos y su adquisición como resultado del proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Están interrelacionadas nuestras apuestas y métodos con el resto de elementos que conforman el currículo? ¿Buscamos que la metodología y sus implicaciones refuercen las competencias básicas o las tratamos como simples contenidos y/o actividades o peor aún, las despreciamos de nuestra práctica educativa? ¿El aprendizaje cooperativo se constituye como metodología idónea que aporta coherencia al currículo?

A través de las competencias básicas ponemos hincapié en los aprendizajes que se consideran imprescindibles, de forma integral y para la aplicación de los saberes adquiridos. En este sentido, las competencias buscan transformar el concepto tradicional de enseñanza basado en la adquisición de conocimientos en un concepto aprendizaje basado en la capacidad de resolver situaciones a lo largo de la vida. ¿Cualquier metodología busca esta transformación? ¿Exige esta transformación un cambio metodológico en nuestras aulas que conciba la planificación educativa no exclusivamente como “resultado” (consecución a que da lugar el proceso de enseñanza aprendizaje) sino también como “proceso” (aludiendo al cómo transitar hacia ella)? El aprendizaje cooperativo pone el acento tanto en el resultado como en el proceso. ¿Podría constituirse dicho aprendizaje como óptimo de cara a la consecución de ciertas competencias básicas y de la transformación hacia el “moderno” concepto de aprendizaje?

Muchas veces, los docentes concebimos la competencia social y grupal como la realización de trabajos en grupo sin sistematización ni planificación ni base pedagógica alguna. ¿Están satisfechos los alumnos en las ocasiones en que trabajan juntos en el aula o lo conciben como carga y como actividad de segundo orden? ¿Están los docentes satisfechos con los instrumentos, la formación recibida, el trabajo que desempeñan... en sus propuestas colectivas o grupales al alumnado? ¿Qué importancia

damos los docentes al trabajo en grupo y el aprender juntos? ¿Entienden los profesores el trabajo en grupo como una actividad que hay que estructurar? ¿Se erige el aprendizaje cooperativo en alternativa pedagógica para la adquisición de estas competencias contribuyendo a una mayor satisfacción en la práctica docente a la hora de plantear un aprendizaje conjunto?

El aprendizaje significativo es una de las metas esenciales de todo proceso de enseñanza aprendizaje³⁰. ¿Contribuirá este método pedagógico a una mayor significatividad de los aprendizajes del alumnado? ¿Potenciará la interrelación de los contenidos? Dada la complejidad del vocabulario económico-empresarial, ¿fomentará el aprendizaje y el recuerdo de estos contenidos en el tiempo (lo contrario que aprender para olvidar, que tan directamente te comentan los alumnos cuando estudian)? ¿Ayudará a manejar con mayor soltura el vocabulario económico?

La apuesta por este aprendizaje requiere evaluarse desde los parámetros propios de la institución escolar. De esta forma: ¿El aprendizaje cooperativo contribuirá a un mayor rendimiento académico en el conjunto de la clase? ¿Logrará una mayor satisfacción y motivación en el alumnado? ¿Potenciará el clima de convivencia en el aula y fuera del aula? Después de aplicar esta estructuración de la tarea en pequeños grupos, ¿los alumnos sentirán mayor estima y afecto por sus semejantes? ¿Dotará a los alumnos de habilidades básicas para el trabajo en equipo y de cara a sus aprendizajes futuros? Dicha metodología, ¿fomentará el protagonismo del alumno, su participación y tomará más en cuenta el papel de este, tantas veces relegado por la apabullante intervención del profesor?

Son muchas las preguntas formuladas que rodean la problemática escolar expuesta. Con esta investigación se quiere dar respuesta a muchas de ellas con la investigación o al menos a ciertos aspectos de las mismas. Otras necesitarán de futuras profundizaciones. En síntesis, la investigación se centrará en las siguientes:

- ¿Podría constituirse el aprendizaje cooperativo como óptimo de cara a la consecución de ciertas competencias básicas, aprender a aprender y social-ciudadana?

³⁰ MÚÑOZ-REPISO, M.; MURILLO, J.; HERNÁNDEZ, M.L.: *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Bilbao. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, ICE y Ediciones Mensajero, 2003. Pág. 71-75.

- ¿Se erige el aprendizaje cooperativo en alternativa pedagógica para la adquisición de estas competencias contribuyendo a una mayor satisfacción en la práctica docente, tanto en los alumnos como en el profesor a la hora de plantear un aprendizaje conjunto?
- ¿Contribuirá este método pedagógico a una mayor efectividad de los aprendizajes del alumnado referidos a los contenidos económicos y empresariales, al recuerdo de estos contenidos en el tiempo, favoreciendo el aprendizaje de determinadas nociones económico-empresariales?
- ¿El aprendizaje cooperativo contribuirá a un mayor rendimiento académico en el conjunto de la clase en las materias de Economía y Empresa seleccionadas? ¿Logrará una mayor satisfacción y motivación en el alumnado?
- ¿Potenciará el clima de convivencia en el aula y fuera del aula? ¿Dotará a los alumnos de habilidades básicas para el trabajo en equipo y de cara a sus aprendizajes futuros en el ámbito económico-empresarial y en su vida real? ¿Impulsará una gestión del aula activa y participativa?
- En resumen, ¿la aplicación del aprendizaje cooperativo provocará una influencia relevante en el aprendizaje de estas materias de contenido económico-empresarial?

II.- ESTADO DE LA CUESTIÓN

En primer lugar, para poder definir con claridad los objetivos y líneas maestras de la investigación, se ha procedido a revisar la literatura concerniente a la utilización del trabajo cooperativo en la enseñanza, y más particularmente en la adquisición de las competencias y saberes relacionados con la economía.

1.- EL TRABAJO EN EQUIPO EN EL AULA.

Se engloban en este apartado aquellos estudios y trabajos referidos al trabajo en grupo o equipo en el ámbito escolar. Aunque algunos poseen una visión limitada del proceso de enseñanza y aprendizaje y otros no tiene una vinculación directa con el aprendizaje cooperativo, constituyen, en todo caso, referentes indirectos, que también han contribuido al estado de la cuestión y a la precisión del resto de apartados en los que se profundiza más adelante.

En el estudio de los grupos resulta primordial la distinción entre grupo primario y secundario. El primario surge de las interacciones espontáneas entre los alumnos dentro y fuera del aula, produciendo vinculaciones socio-afectivas que escapan del control escolar. Aunque no es diseñado de antemano en la intervención concreta en el aula por el docente es clave identificar y reconocer estos procesos, pues juegan su papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje y nos van a condicionar la formación de los grupos secundarios. Los secundarios son sistemáticos, se reúnen con cierta

periodicidad y tiene un claro sentido de grupo. Estos grupos son la base de los agrupamientos cooperativos de los que se hablará más adelante³¹.

Los criterios de agrupamiento para el funcionamiento posterior como grupo y los roles que desempeñan sus miembros son claves para un desarrollo armónico de la tarea encomendada a estos grupos. En concreto, los roles a desempeñar es otro punto importante de los procesos que se dan entre los miembros de un grupo³². Ambos, están directamente relacionados con los criterios de agrupamiento y con las habilidades cooperativas que nos describen los autores que han investigado el aprendizaje cooperativo.

Cualquier propuesta educativa que considere una estructuración del aprendizaje en grupo debe tener en consideración los estudios englobados bajo el término científico denominado la dinámica de grupos. Esta y la práctica educativa se han beneficiado mutuamente³³. La dinámica de grupos se pregunta por todos los elementos del grupo y además busca analizar los procesos por los que transcurre todo grupo a lo largo de su existencia. Para la investigación, enmarcada en el campo educativo y escolar, es necesario considerar y aplicar las consideraciones y técnicas concretas de dinámica de grupos al campo escolar y al aula. En este sentido y gracias a ella, se incorporan numerosas técnicas que luego han sido perfiladas al aplicarse y estudiarse sobre la práctica docente en el aula. Además, la dinámica de grupos nos dice que el docente, sin confundir técnica grupal con actividad lúdica³⁴, debe servirse de la estructura grupal y de las técnicas grupales por tres motivos, que constituyen a su vez, las ventajas del desarrollo grupal. Primero, porque facilita el aprendizaje concreto de los alumnos. Segundo, porque previene los conflictos convivenciales y mejora la gestión de la convivencia escolar. Y tercero, ya que impulsan el desarrollo de la autonomía, autoconfianza y motivación personal en cada miembro del grupo³⁵.

Resulta poco creíble que dado los puntos críticos y de mejora comentados anteriormente, los docentes no se hayan interesado por la dinámica de grupos y sus

³¹ FUENTES P.; AYALA A., de ARCE J.F. y GALÁN J. I.: *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula*. Madrid. Pirámide, 1997. Pág. 31 y ss.

³² BAULEO, A. y otros: *Propuesta grupal*. México. Plaza y Valdés, 1991. Pág. 23.

³³ LÓPEZ NOGUERO, F.: *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid. Narcea, 2007. Pág. 91-106.

³⁴ Ibidem. Pág. 110.

³⁵ PALLARES, M.: *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid. ICCE, 1993. Pág. 55.

aplicaciones de una forma no superficial. Y más curioso que sean reacios algunos a incorporar las investigaciones sobre el grupo a la práctica de clase. Durante los decenios de mediados del siglo pasado se insistió con fuerza en el poderío que tiene para los que enseñan ver la clase como un grupo, ver su dinámica grupal propia³⁶. La dinámica de grupo nos lleva a comprender con mayor acierto las interacciones y los procesos que se desarrollan en el día a día escolar. Se ha discutido mucho en educación si la enseñanza diaria, la práctica docente, ha de ser estructurada de manera individualista, competitiva o cooperativa. Se puede afirmar que en el aula van a convivir los tres tipos de aprendizaje. Pero, como se analiza con más detalle de aquí en adelante, y como apunta la dinámica de grupos, el aprendizaje cooperativo será el elemento principal de estructuración del aprendizaje frente a los dos restantes.

2.- EL APRENDIZAJE ENTRE IGUALES.

Cuando los procesos de enseñanza aprendizaje se estructuran de modo que impliquen interacciones entre iguales, sin consideración alguna de superioridad, haciendo complementario el progreso individual del alumno con la relación interpersonal, se habla de aprendizaje entre iguales. La interacción entre iguales favorecedora de aprendizaje exige de una seria modelización y programación docente. La multitud de interacciones que se dan en un aula se pueden encuadrar en tres contextos o escenarios: tutoría, cooperación y colaboración³⁷.

Se entiende por tutoría, la interacción entre dos alumnos, uno de los cuáles posee mayor destreza en el desenvolvimiento de un problema, tarea o estrategia para el cuál se ven implicados mutuamente³⁸.

³⁶ BANY M.A., JOHNSON L.V.: *La dinámica de grupo en la educación: la conducta colectiva en las clases de primera y segunda enseñanza*. Madrid. Aguilar, 1977. Pág. 10.

³⁷ MONEREO, C.; DURÁN, D.: *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Madrid. Édebe, 2002. Pág. 9 y ss.

³⁸ OMEÑANA, R., PUYUELO, E. y RUIZ, J.V.: *Explorar, jugar, cooperar. Bases teóricas y unidades didácticas para la educación física escolar abordadas desde las actividades, juegos y métodos de cooperación*. Barcelona. Paidotribo, 2001. Pág. 35.

Cooperación y colaboración coinciden en ser una interrelación entre un grupo de alumnos con habilidades diversas en el primer caso y homogéneas en el segundo, de cara al estudio y desarrollo de unos determinados contenidos o tareas.

En el primer escenario, la tutoría, es escaso el grado de equivalencia entre los distintos roles o papeles que asumen los alumnos y muy bajo el grado de conexión y profundidad en las interacciones de los alumnos entre sí. En el otro extremo, la colaboración posee una alta valoración en ambos aspectos. En un punto intermedio se encuentra el aprendizaje cooperativo, que aunque mantiene muy alta la equivalencia o igualdad entre los distintos roles o papeles, en cambio posee menos grado de conexión en las interacciones que la colaboración³⁹.

Después de estas breves notas referidas a las citadas tres dimensiones es necesario centrarse por su relación directa con nuestra investigación en las dos últimas.

2.1.- El aprendizaje colaborativo.

Aunque históricamente, se viene reconociendo bajo la expresión aprendizaje cooperativo cualquier práctica, estudio o aportación en cualquiera de los tres escenarios enumerados, es de recibo reseñar que existen autores que entienden el aprendizaje colaborativo (argumentando que es lo más natural ya que los demás escenarios implican cierta o mayor estructuración y diseño) como término global que integraría las diferentes dimensiones del aprendizaje entre iguales.

En este sentido, Barkley, Cross y Major, concluyen que la mayoría de los profesores lo utilizan de forma indistinta, con lo que no hacen ninguna distinción. Hablan dichas autoras que los estudiosos que hacen tal distinción, lo hacen en virtud de que el aprendizaje cooperativo apoya “las líneas tradicionales del saber y la autoridad en el aula”⁴⁰. Algunos autores referencian el término colaborativo a la interacción planteada en función a un objetivo común del grupo, relacionándolo así

³⁹ SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO J.M.: *Aprendizaje cooperativo en matemáticas: un método de aprendizaje cooperativo-individualizado para la enseñanza de las matemáticas*. Murcia. Universidad de Murcia, 1997. Pág. 15 y ss.

⁴⁰ BARKLEY E.F., CROSS P. y MAJOR C. H.: *Técnicas de aprendizaje colaborativo: Manual para el profesorado universitario*. Madrid. Ediciones Morata, 2007. Pág. 18.

con contextos propios de un entorno laboral, mientras que cooperación señalaría a un acuerdo conjunto para alcanzar los objetivos de cada uno⁴¹.

Otros autores que contemplan la citada diferencia hablan de un continuo, desde lo más programado y establecido (cooperar) a lo menos (colaborar). Puede que por esto último, el término colaborativo se utiliza con mayor profusión en las enseñanzas universitarias y el término cooperativo en las enseñanzas medias, más necesitadas de una estructuración en el aprendizaje por la propia madurez del alumnado.

Barkley, Cross y Major definen colaborar como la acción de trabajar con otras personas. Es un concepto amplio que posteriormente concretan en un trabajo en grupos de reducida dimensión que buscan lograr objetivos comunes a todos los miembros⁴².

La primera característica de dicho aprendizaje estriba en la exigencia de un diseño programado. No vale con trabajar en grupo sin más o que el docente diga que se reúnan por grupos para hacer tal cosa sin un cuidado diseño operativo de la tarea.

Otra característica importante del aprendizaje colaborativo es que todos los miembros del grupo deben impulsar significativamente la tarea común para que llegue a buen término. Deben contribuir todos, y en parecida medida, al producto final de grupo. Y la última característica básica reside en que, después del citado aprendizaje, cada alumno debe incrementar su conocimiento y aprendizaje en aquella tarea o estudio encomendado.

En el siguiente apartado se estudiará, cuando se desarrolle el concepto cooperativo, la íntima relación que guardan estos dos conceptos y la similitud de estas características del aprendizaje colaborativo con los principios del cooperativo⁴³.

⁴¹ SUÁREZ GUERRERO, C.: *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Barcelona. UOC, 2010. Pág. 55.

⁴² BARKLEY E.F.; CROSS P. y MAJOR C. H.: Op. Cit. Pág. 17.

⁴³ MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (Comp.): *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Buenos Aires, Paidós, 2003. Pág. 135-138.

2.2.- El aprendizaje cooperativo.

a.- Definición

Al movimiento que se basa en un conjunto de principios teóricos buscando la organización y estructuración de la tarea en pequeños grupos de estudiantes en la que todos sus miembros han de contribuir significativamente en el resultado de la misma lo concebimos como aprendizaje cooperativo⁴⁴.

En dicho aprendizaje se dota a los alumnos de gran protagonismo. “Cada alumno debe sentirse protagonista de su propio aprendizaje”⁴⁵. Pero también el profesor tiene un papel determinante pues, aunque es considerado como guía del proceso, es el gestor y estructurador de la tarea cooperativa y es el que conduce por buen camino el aprendizaje así establecido. Eso sí, no como poder único sino favoreciendo la autonomía de los alumnos⁴⁶.

También se conoce con este término los múltiples estudios que comparan los tres tipos de aprendizaje: individual, cooperativo y competitivo y que constatan que es el aprendizaje cooperativo el que mayor aprendizaje, motivación, mejora del clima de aula y desarrollo de ciertas habilidades consigue⁴⁷.

Cualquier propuesta metodológica de trabajo en equipo y más concretamente el aprendizaje cooperativo se enmarca dentro de propuestas renovadoras⁴⁸, en contraposición a otras más “fijistas” que denominaremos no cooperativas o de corte tradicional. Dicho aprendizaje se encuadraría dentro del enfoque progresista de la enseñanza, ya que posee las características de fijarse en el proceso, y no solo en el producto, de colaboración, de valoración de la diversidad... entre otras⁴⁹.

Actualmente existen tres modalidades, perfectamente identificadas, que coinciden con tres grandes estudiosos del tema: “Learning Together” de Johnson and

⁴⁴ PÉREZ SÁNCHEZ, A.M. y CASTEJÓN, J.L.: *Inadaptación escolar*. San Vicente. Club Universitario, 2000. Pág. 123.

⁴⁵ PUJOLÁS P.: “Los grupos de aprendizaje cooperativo: una propuesta metodológica y de organización del aula favorecedora de la atención a la diversidad”. *Aula de Innovación Educativa* nº 59. Año 1997. Pág. 42.

⁴⁶ BONALS, J. y SÁNCHEZ CANO, M.: *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona. Grao, 2007. Pág. 353-354.

⁴⁷ LOBATO FRAILE, C.: *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria*. Guipúzcoa. Universidad del País Vasco, 1998. Pág. 23.

⁴⁸ SOLÉ, I.: “Reforma y trabajo en grupo”. *Cuadernos de Pedagogía* 255. Febrero 1997. Pág. 50.

⁴⁹ CARBONELL, J. “El profesorado y la innovación educativa” en CAÑAL, P. (Coord.) *La innovación educativa*. Akal, Madrid 2001. Pág. 11-26. Pág. 13.

Johnson⁵⁰; el “Structural Approach” de Sharan y Sharan⁵¹; y el “Student Team Learning” de Slavin⁵².

Hay que dejar claro, tal y como apuntan muchos estudiosos del tema, que no es lo mismo el trabajo en grupo que aprender cooperativamente. En términos generales, se puede decir que lo primero no asegura lo segundo. No todo agrupamiento es cooperativo. No se trata solo de hacer una cosa entre todos, sin más⁵³. Para que el trabajo grupal sea positivo para el aprendizaje, es necesario que la intervención pedagógica considere una serie de principios, variables, agrupamientos, habilidades... significativos relevantes a fin de lograr que la sinergia sea posible. Se han estudiado las ventajas del aprendizaje colaborativo y cooperativo con respecto a la ejecución de tareas grupales, provocando un aumento cualitativo en el aprendizaje de cada uno debido a que se enriquece la experiencia de aprender, la motivación por el trabajo individual y grupal, el compromiso de cada uno con todos, las relaciones interpersonales y la satisfacción por el propio trabajo. Asimismo potencia numerosas habilidades personales y de grupo: seguridad en sí mismo, autoestima, integración grupal y valoración de la crítica⁵⁴.

Como inicio del tema, sin perjuicio de ahondar más adelante en el estado de la cuestión, hacer notar desde el principio, que los equipos de aprendizaje cooperativo tienen una doble finalidad⁵⁵: aprender los contenidos escolares (cooperar para aprender) y aprender a trabajar juntos, como un contenido escolar más (aprender a cooperar). Esto exige una intervención y sistematización que implican de raíz la metodología, el papel del docente y alumnos y la organización del aula, entre otras medidas.

⁵⁰ JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J.: *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Paidós, 1999.

⁵¹ SHARAN, Y. y SHARAN, S.: *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. Sevilla. Publicaciones M.C.E.P., 2004.

⁵² SLAVIN, R.: *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires. Aique, 1999.

⁵³ FORTEZA, D. y ROSELLÓ, M. R. (Coords.): *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma. Universitat de les Illes Balears, 2002. Pág. 723-725.

⁵⁴ MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B.: *Educación para la ciudadanía*. Madrid. Morata, 2005. Pág. 69.

⁵⁵ SLAVIN, R. (1999): Op. Cit. Pág. 19.

b.- Antecedentes del aprendizaje cooperativo.

Siguiendo el análisis de A. Ovejero referente a los antecedentes y fundamentos del aprendizaje cooperativo⁵⁶, dentro del campo pedagógico, encontramos de un lado a la Escuela Moderna de F. Ferrer y Guardia, que aunque no podemos identificarla sin más con una escuela de aprendizaje cooperativo, incorporaba algunos aspectos relacionados como la ausencia de competición en las aulas y el famoso principio libertario de mutua solidaridad entre todos. Algunos compañeros hacían de tutorandos de otros, aspecto que puede ser considerado antecedente directo de algunas modalidades de aprendizaje cooperativo. De este modo, se alejaba de ideas obsoletas como adiestrar y domesticar al alumnado⁵⁷. La libertad de los alumnos era total en esta escuela, aspecto que aunque no se puede definir con el término de aprendizaje cooperativo, al dotar de mayor protagonismo al alumno, se acercaba a ciertas estrategias utilizadas en él.

De otro lado, Freinet, al encararse con la realidad de las clases de su época y al poner en interrogante la eficacia de las técnicas empleadas por los maestros y maestras de entonces, técnicas en parte coincidentes con la metodología tradicional empleada muchas veces en nuestras aulas, hace un replanteamiento que constituye un antecedente pedagógico del aprendizaje cooperativo. En concreto, su valoración del alumno en sí mismo, sin instrumentalizarle de modo que, sí o sí, debe adaptarse a planes previamente diseñados, sino considerándole como persona en proceso de formación y aprendizaje, donde juntos deciden “el plan de trabajo”⁵⁸. Otro de sus principios es la cooperación entre maestros y maestro-alumno, aunque dio más importancia a la primera, punto que se aleja de nuestro campo objeto de estudio. No se da un aprendizaje cooperativo en el sentido que analizaremos aquí, pero si posee un antecedente aún más directo sí cabe que el anterior.

Respecto a los antecedentes de corte psicológico o psico-social es de obligado nombramiento la figura de Piaget y la Escuela de Ginebra, descubridores de las múltiples posibilidades que da la interacción entre iguales, a través de su conocida teoría del conflicto socio-cognitivo que apunta como factor clave en el desarrollo

⁵⁶ OVEJERO BERNAL, A.: *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona. PPU, 1990. Pág. 59 y ss.

⁵⁷ FERRER GUARDIA, F.: *La escuela moderna*. Bilbao. ZERO, 1976. Pág. 78-83.

⁵⁸ FREINET, C.: *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Madrid, Siglo XXI, 1998. Pág. 61-62.

mental del niño las interacciones sociales⁵⁹. La confrontación de puntos de vista y realidades de diferentes compañeros provocan un desequilibrio que lleva al progreso y se constituyen en fuente de nuevos conocimientos superiores. La psicología de Piaget nos ha informado del efecto favorable de la discusión en común y del trabajo en equipo para la construcción de nociones y operaciones⁶⁰.

Vygotsky y la escuela soviética, es otro claro referente. Para ellos, el conocimiento tiene unos claros fundamentos sociales y se da en interrelación con otros sujetos. Es obvia la necesidad actual de comprender el sustrato psicológico y afectivo y su relación con el proceso cognitivo de aprendizaje⁶¹. Solo así, se potenciará el aprendizaje y se liberarán múltiples obstáculos que tiene su origen en el ámbito socio-afectivo.

Por último, citar a Mead y la tradición norteamericana. Desde Lewin, con la importancia concedida al grupo y sus estudios de dinámica de grupos⁶². Y acabando con Mead, que nos habla que el sujeto solo se experimenta a sí mismo, desde los puntos de vista de los demás o del grupo social con el que interacciona⁶³.

c.- Principios del aprendizaje cooperativo.

En un primer momento podría parecer simple la estructura del método cooperativo. De hecho muchos profesores estiman que la emplean cuando en realidad distan mucho sus prácticas escolares de nutrirse de los principios básicos de dicho método. Se requiere una acción disciplinada y planificada del docente inspirada en unos principios definidos⁶⁴. Son cinco principios los que sistematizan y resumen Johnson, Johnson y Holubec: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la interacción estimuladora, las habilidades interpersonales y grupales y la evaluación grupal⁶⁵.

⁵⁹ PIAGET, J. y INHELDER, B.: *Psicología del niño*. Madrid., Morata, 2007. Pág. 154-155.

⁶⁰ AEBLI, H.: *Una didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires. Kapelusz, 1958. Pág. 114.

⁶¹ VYGOTSKY, L.S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica, 1996. Pág. 57.

⁶² SCHELLENBERG, J.A.: *Los fundadores de la psicología social: Freud, Mead, Lewin, Skinner*. Madrid. Alianza, 1978. Pág. 85-90.

⁶³ *Ibidem*. Pág. 52-58.

⁶⁴ PÉREZ SANCHO, C.: "Cómo desarrollar las habilidades sociales mediante el aprendizaje cooperativo". *Aula de Innovación Educativa* 125. Año 2003. Pág. 63.

⁶⁵ JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. y HÓLUBEC, E.J. (1999a): *Op Cit*. Pág. 21 y ss.

Aunque en apartados anteriores se define lo que se entiende por aprendizaje cooperativo, es realmente nuclear y más definitorio para hacernos una idea de qué tenemos entre manos, acercarnos a su filosofía expresada en estos cinco principios⁶⁶.



Gráfico 1.- Los principios del aprendizaje cooperativo.

- La interdependencia positiva: “Nosotros” en vez de “Yo”.

La interdependencia positiva exige que los integrantes de un grupo se “arremanguen”, se impliquen y trabajen juntos para alcanzar algo más allá del éxito individual. Deben comprender que tienen dos responsabilidades: aprender el material asignado y asegurarse de que todos sus compañeros también lo aprendan. Cuando la interdependencia positiva se comprende, se hace evidente que el esfuerzo de cada uno de los integrantes resulta indispensable para el éxito del grupo (es decir, que no puede haber “parásitos grupales”) y que cada integrante tiene un aporte personal y único para hacer el esfuerzo conjunto, por sus propios recursos o por su papel y responsabilidad en la tarea (es decir que no puede haber holgazaneo social).

La estructuración de la interdependencia positiva exige varios pasos. El primero es asignar al grupo una tarea clara y comprensible. Sus integrantes tienen que saber qué se supone que se espera de ellos. El segundo paso consiste en estructurar la interdependencia positiva de los objetivos, de manera tal que todos estén convencidos de que pueden alcanzar sus objetivos, siempre que sus compañeros logren los propios.

⁶⁶ JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J.: *Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y en la escuela*. Buenos Aires. Aique, 1999. Pág. 39 y ss.

En otras palabras, que sepan que no pueden tener éxito a menos que lo tengan también todos sus compañeros de grupo. El tercer paso consiste en complementar la interdependencia positiva de objetivos con otros tipos de interdependencia positiva: interdependencia positiva de recursos, roles, tareas, metas...⁶⁷

Para Slavin, uno de los pilares del aprendizaje cooperativo, junto con el método de la tarea educativa, es el sistema de incentivos y recompensas a los alumnos que se establecen⁶⁸. Este pilar entronca directamente con el principio de la interdependencia positiva. Si los sujetos son incentivados para cooperar se animarán entre sí de modo que les empuje hacia el éxito de la tarea educativa encomendada. De hecho, constituye otro paso clave para establecer este principio.

- Responsabilidad individual y grupal.

Existe responsabilidad grupal cuando se evalúa el desempeño general del grupo y se devuelven los resultados a todos sus integrantes para compararlos con una norma de desempeño. Hay responsabilidad individual cuando se evalúa el desempeño de cada integrante y se le devuelven los resultados tanto a él como a su grupo. Cada uno es responsable ante sus compañeros de aportar su parte para el éxito del grupo⁶⁹. La responsabilidad individual es la clave para asegurar que todos los miembros del grupo se vean reforzados por el aprendizaje cooperativo. Después de participar en una actividad cooperativa, los integrantes de un grupo deben quedar mejor preparados para realizar tareas similares por sí mismos. En primer lugar, los alumnos adquieren conocimientos y aprenden habilidades, estrategias o procedimientos en los grupos cooperativos. En segunda instancia, aplican los conocimientos o desempeñan las habilidades, las estrategias o los procedimientos individualmente, para demostrar su dominio personal de los materiales. Los alumnos aprenden juntos y luego se desempeñan solos.

- La interacción promotora cara a cara.

La utilización de los grupos formales establecidos implica que todos los miembros estén mirándose a la cara para favorecer el trabajo grupal y estimular el

⁶⁷ LÓPEZ HERNÁNDEZ, A.: *14 ideas claves. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona. Grao, 2007. Pág. 20.

⁶⁸ SLAVIN R.: *La enseñanza y el método cooperativo: comparación de los alumnos en el salón de clases*. México. Edamex, 1985. Pág. 7.

⁶⁹ GÓMEZ, J.P.R. y LUQUE, A. de: *Aprender con mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar*. Madrid. Narcea, 2005. Pág. 97.

buen desarrollo del trabajo⁷⁰. Los integrantes de un grupo necesitan trabajar juntos realmente. La interacción promotora existe cuando las personas estimulan y favorecen los esfuerzos del otro para realizar actividades en pos de alcanzar los objetivos del grupo. Mediante el estímulo del éxito del otro, los integrantes de un grupo construyen un sistema de apoyo académico y, al mismo tiempo, personal. Hay varias posibilidades de conseguir este principio.

- Dedicar el tiempo suficiente para que los grupos se reúnan, maduren y se desarrollen. Para ello, hay que destinar tiempos específicos en el aula para reunirse. Los grupos necesitan tiempos para configurarse como tales⁷¹.
- Recordar nuevamente el primer principio de la interdependencia positiva ya que garantiza en buena medida este otro.
- Controlar los grupos y festejar los logros como equipo⁷². Las evidencias que se ofrezcan de este principio en el grupo es una forma de potenciarlo.
 - o Habilidades interpersonales.

Se exige que los alumnos aprendan no solo los contenidos propios de las distintas unidades didácticas sino que aprendan un conjunto de habilidades cooperativas, interpersonales que favorezca el trabajo de grupo⁷³. Han de enseñarse específicamente y dedicar tiempo a dicho aprendizaje. Son observadas y evaluadas. Y constituyen la base para el buen desenvolvimiento de toda la “dinámica” cooperativa.

En el aprendizaje cooperativo se enseñan y trabajan habilidades de funcionamiento de grupo que se clasifican en cuatro clases, según Johnson and Johnson (a las que denomina como habilidades prácticas)⁷⁴.

- Habilidades de Formación: conjunto inicial de habilidades destinadas a la organización de los grupos de aprendizaje y al establecimiento de normas mínimas de funcionamiento.
- Habilidades de Funcionamiento: orientan los esfuerzos grupales a la realización de las tareas y al mantenimiento de adecuadas relaciones en la tarea.

⁷⁰ FLORES MACÍA, R. del C. y MACOTELA FLORES; S: *Problemas de aprendizaje en la adolescencia. Experiencias en el programa alcanzando el éxito en secundaria*. México. UNAM-FAC, 2006. Pág. 151.

⁷¹ CARRASCO, J.B.: *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid. Rialp, 2004. Pág. 115-119.

⁷² DAVIS, D. 101 mejores ideas para trabajar con grupos pequeños. Colombia. Mundo Hispano, 2005. Pág. 33.

⁷³ TORRES; R.M.: *¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*. Quito. Fronesi-Libresa, 1994. Pág. 73-74.

⁷⁴ JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J.(1999a): Op. Cit. Pág. 82.

- Habilidades de Formulación: sirven para hacer una comprensión más profunda de lo que se está estudiando, estimular el uso de estrategias superiores de razonamiento...
- Habilidades de Fermentación: entran en juego cuando existen conflictos y controversias y los integrantes del grupo desafían con destreza las conclusiones y los razonamientos de los demás.
 - o El procesamiento grupal

La etapa final en el uso de los grupos cooperativos es la estructuración del procesamiento grupal. La eficacia del trabajo grupal depende de que el grupo reflexione (procese) sobre su funcionamiento. El procesamiento grupal puede definirse como la reflexión sobre una actividad grupal para ver qué acciones de sus integrantes resultaron útiles y cuáles no lo fueron y para tomar decisiones sobre qué acciones se deben conservar y cuáles se deben cambiar. El propósito del procesamiento grupal es aclarar y mejorar la eficacia de sus integrantes en sus aportes a los esfuerzos de colaboración necesarios para alcanzar los objetivos del grupo.

2.3.- El aprendizaje cooperativo formal e informal.

Cuando los estudiantes trabajan unidos en grupos reducidos, que permanecerán sin cambios durante al menos un tiempo considerable, hablamos de aprendizaje cooperativo formal. Johnson y Johnson nos dicen que serán grupos constituidos bien por una sola pareja para ciertas actividades (las de menor tiempo de duración) o en la mayoría de los casos formados por tres o cuatro alumnos⁷⁵. Cuanto menor es el tamaño de un grupo mejor es su funcionamiento ya que más se fomenta su responsabilidad individual, por eso no es conveniente su aplicación en grupos de mayor tamaño⁷⁶.

El papel del docente como guía que acompaña el proceso implica numerosas decisiones⁷⁷ entre las que destacamos las siguientes:

- ◆ Especificar los objetivos educativos (académicos y de habilidad).

⁷⁵ JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. (1999b): Op. Cit. Pág. 33 y ss.

⁷⁶ GAVILÁN BOUZAS; P: *Álgebra en secundaria. Trabajo cooperativo en matemáticas*. Madrid. Nancea, 2004. Pág. 18-19.

⁷⁷ BENITO, A., CRUZ, A.: *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid. Nancea, 2005. Pág. 28-29.

- ◆ Tomar las decisiones previas pertinentes a la enseñanza: tamaño del grupo, tipo de agrupación, disposición del aula, elección de materiales, asignación de roles...
- ◆ Explicar los objetivos y la estructura de la tarea: claridad en la especificación del objetivo; relación con experiencias y aprendizajes anteriores; enseñanza directa de conceptos, principios y estrategias; explicación de los contenidos para el éxito y conductas esperadas (qué nivel de desempeño y qué trabajo es aceptable y cuál no lo es).
- ◆ Poner en marcha la actividad cooperativa. Esta puesta puede ir desde una estructuración mínima (donde solo se reseña la interdependencia de objetivos y la responsabilidad individual) hasta actividades y técnicas altamente estructuradas como veremos después.
- ◆ Controlar la efectividad de los grupos e intervenir cuando sea necesario. La forma inicial de intervención será con preguntas antes que con soluciones⁷⁸: Por ejemplo, ¿qué están haciendo? ¿por qué haces esto? ¿creen que les ayudará este método de trabajo? ¿dónde podrían consultar?
- ◆ Evaluar el aprendizaje: Se han de tomar pruebas y calificar las composiciones, actividades y presentaciones de los alumnos. En ocasiones se involucra a los alumnos en las propias evaluaciones de sus tareas grupales.

Como se ha reseñado uno de los papeles del docente es la explicación directa. Unas veces al inicio de la unidad para dotar al trabajo de los contenidos necesarios para su desarrollo, otras en el transcurso de la misma para desarrollar o matizar y otras al final como recapitulación. Para que el aprendizaje sea personalizado al máximo y mantenga la atención e interés del alumnado, se han de interrumpir las explicaciones con breves periodos de tiempo para hacer procesamiento cooperativo, que aunque parezca que roba tiempo a la exposición, evita el problema de que una explicación pase a las notas del estudiante sin pasar por la mente de ninguno de ellos. Esto es lo que se entiende por aprendizaje cooperativo informal.

⁷⁸ FRAILE, A. (Coord.): *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física*. Barcelona. Grao, 2007. Pág. 157.

De esta forma se forman grupos *ad hoc* que duran entre unos minutos y una clase, normalmente unos minutos⁷⁹. Son utilizados durante la enseñanza directa (explicaciones, demostraciones, películas) para concentrar la atención de los alumnos en los materiales que deben aprender, crean un clima favorable para el aprendizaje, ayudan a establecer expectativas sobre lo que abarcará la actividad, aseguran que los alumnos procesen cognitivamente el material que se está enseñando y proporcionan un cierre a la sesión educativa. Se puede recurrir a ellos en cualquier momento, pero resultan especialmente útiles durante una explicación o en la enseñanza directa. Se podría estructurar así:

- a) Discusión focalizada en parejas, dos minutos, sobre qué saben del tema y expectativas.
- b) Segmento de conferencia 1: De 10 a 15 minutos.
- c) Discusión por parejas 1: Unos 3 minutos sobre lo presentado, por ejemplo respondiendo a una pregunta, reacción ante esa teoría, relación con información pasada... Al azar se pide que compartan en gran grupo, a tres-cuatro alumnos de distintos grupos, lo hablado en 1 minuto (fomentando así la responsabilidad individual).
- d) Segmento de conferencia 2: De 10 a 15 minutos.
- e) Discusión por parejas 2.
- f) Repetir secuencia según convenga o no.
- g) Discusión focalizada o cierre: tarea de discusión de conclusión como resumir lo aprendido durante 4 o 5 minutos e integrar los marcos conceptuales existentes previamente con lo que acaban de aprender, encaminar el tema de la tarea para casa o la clase siguiente.
- h) Procesar en ocasiones con los alumnos para ayudarlos a aumentar su habilidad y velocidad para completar tareas breves de discusión.

Algunos autores clasifican los tipos de aprendizaje cooperativo en tres grupos: aprendizaje cooperativo informal, el formal (de duración breve, de una lección a pocas semanas) y los grupos base cooperativos (estables en el tiempo, un trimestre o más)⁸⁰.

⁷⁹ FERREIRA, H.A. y PEDRAZZI, G.: *Teoría y enfoques socioeducativos del aprendizaje*. México. Noveduc, 2007. Pág. 109.

⁸⁰ JOLLIFE, W.: *Cooperative Learning in the classroom. Putting it into practice*. London. SAGE, 2007. Pág. 43.

En nuestra clasificación anterior, englobamos los dos últimos tipos en uno: el aprendizaje cooperativo formal.

2.4.- Eficacia de dicho aprendizaje frente a otros aprendizajes.

A lo largo del XX se han realizado diferentes estudios e investigaciones, sobre todo experimentales, que han medido los resultados, tanto sobre el logro académico como sobre otras categorías de interdependencia social, comparando los aprendizajes individual, competitivo y cooperativo, dando éste último un mayor puntaje⁸¹. En este mismo sentido se han estudiado las distintas técnicas del aprendizaje cooperativo realizando una comparativa de sus efectos⁸².

En el último tercio del citado siglo se han multiplicado los artículos y reseñas bibliográficas referidas al aprendizaje cooperativo. Muchas de ellas son experiencias de laboratorio o de campo cuasi-experimentales o estudios correlacionados que nos hablan del éxito de su aplicación en aulas reales en un tiempo considerable de aplicación. Se pueden clasificar estos estudios en: evaluaciones que demuestran que el aprendizaje cooperativo produce resultados positivos; en evaluaciones comparativas que hablan de que este tipo de aprendizaje es superior a otros; en evaluaciones formativas que buscan mejorar la implantación del mismo en las aulas; y en encuestas sobre su impacto en el alumnado⁸³. Johnson and Johnson reseñan que pocas investigaciones sobre educación tienen una validez y capacidad de ser generalizadas en distintos contextos como el aprendizaje cooperativo. Hay que decir, que dichas investigaciones, numerosas, incluyen todo tipo de edades, culturas, sexos y se han realizado en diferentes países. Además se han utilizado en distintos cursos, niveles y asignaturas.

En estos últimos años, las investigaciones se han centrado en los resultados del aprendizaje cooperativo. Johnson and Johnson destacan de sus estudios tres resultados fundamentales de la cooperación: el mayor esfuerzo para lograr algo, la mayor calidad de las relaciones interpersonales y la mayor adaptación, mejora de la salud psicológica y mayor competencia social. Slavin, por su parte, concluye que los

⁸¹ JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. (1999b): Op. Cit. Pág. 30.

⁸² SLAVIN R. (1985): Op. Cit. Pág. 38 y ss.

⁸³ JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. (1999b): Op. Cit. Pág. 26.

resultados del aprendizaje cooperativo, además de conseguir un mayor logro académico y mejorar las relaciones interpersonales, provoca otros resultados no cognitivos como son: mayor autoestima, mayor motivación, autoaprendizaje y autonomía, mayor disfrute de la clase, mayor tiempo dedicado a la tarea y mejor conducta, aumento de la simpatía por los compañeros de clase, mayor capacidad de ponerse en el lugar del otro y de solidarizarse con los demás⁸⁴.

Para terminar se citan dos aspectos de interés, uno de carácter práctico, tal y como apunta Slavin, en un capítulo dedicado a hacerse algunas reflexiones⁸⁵. Se impone la necesidad o consideración de un uso adecuado del aprendizaje cooperativo. No todo vale y es necesario involucrar los cinco principios ya enumerados en la práctica docente. El segundo aspecto se refiere a que las investigaciones a pié de aula en el campo de las Ciencias Sociales, sobre todo las referidas a la disciplina económica, son aún escasas. La investigación acerca de la aplicación y los efectos del aprendizaje cooperativo en el campo de la economía y la empresa es una cuestión totalmente abierta. De hecho, varias voces, urgen a la tarea de promover un campo propio (didáctica de las ciencias sociales) que promuevan reflexiones, investigaciones... con incidencia práctica en la acción educativa⁸⁶.

Otros autores amplían el horizonte de los beneficios que proporciona el aprendizaje cooperativo a niveles más allá del aprendizaje y las relaciones en el aula, citando los efectos para la comunidad global. La clase cooperativa vivencia un sentido de comunidad logrando cauces de comunicación con otros. El entorno goza de un “valor añadido” cuando las escuelas llegan a ser espacios donde se enseña a trabajar juntos⁸⁷.

⁸⁴ SLAVIN R. (1985): Op.Cit. Pág. 146 y ss.

⁸⁵ SLAVIN, R. (1999): Op. Cit. Pág. 245.

⁸⁶ PRATS, J.: “Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales”. *Historia & Ensino. Revista do laboratório de Ensino de História/UDEL* Vol 9. Universidad Estadual de Londrina. Brasil, 2003. Pág. 10.

⁸⁷ WILLIAMS, R.B.: *Cooperative Learning: A Standard for High Achievement*. California. SAGE, 2002. Pág. 16-18.

3.- EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

3.1.- La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.

La psicología del aprendizaje, junto a la teoría del currículum, llega a la conclusión de que las disciplinas exigen aprendizajes específicos y construcciones curriculares propias que dependen del contenido disciplinar. Este es el caso de las Ciencias Sociales, poseedoras de un lenguaje explicativo propio, una estructura conceptual específica y una gran riqueza icónica y simbólica en su construcción. Todo lo cual requiere de una enseñanza y unos aprendizajes particulares⁸⁸.

Las Ciencias Sociales, como es sabido, se ocupan del estudio de la especie humana y de la sociedad en su conjunto, fomentando el uso de competencias, habilidades y saberes para la integración del alumno en el medio social en el que vive, buscando desarrollar en ellos actitudes de compromiso ciudadano, fundamentadas en los valores propios de la vida democrática⁸⁹.

Por este motivo, la presentación de la disciplina no puede ser impositiva y dogmática, por contrario debe contemplar diferentes visiones y fomentar la conciencia crítica del alumnado. Además, la enseñanza de la Geografía y la Historia, se constituye en posibilidad para el trabajo conjunto con otras asignaturas, así como para el estudio de temas de problemática actual, por la clara dimensión social que estas disciplinas poseen.

No obstante, no siempre la finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales ha sido entendida de la manera anteriormente indicada, por lo que a lo largo de su historia los modelos de enseñanza-aprendizaje han pasado por distintas etapas, sucediéndose y simultaneándose en el tiempo⁹⁰. El primer lugar lo ocupa la primitiva, aunque siempre en vigencia, enseñanza tradicional basada en el aprendizaje memorístico, donde lo importante es que el alumno repita los contenidos una y otra

⁸⁸ GONZÁLEZ, I.: "El conocimiento geográfico e histórico educativos. La construcción de un saber científico" en GONZÁLEZ GALLEGO (Coord.): *La geografía y la historia, elementos del medio*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, 2002. Pág. 9-100. Pág.27.

⁸⁹ ALEGRÍA, J., MUÑIZ, C. y WILHELM, R.W.: *La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Concepción. Ediciones Facultad de Educación Universidad de Concepción, 2009. Pág. 23.

⁹⁰ CARRETERO, M, POZO, J.I., ASENSIO, M: (Comp.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Aprendizaje Visor, 1997. Pág. 214-235.

vez, hasta su adquisición. En este modelo se presentan los contenidos de aprendizaje debidamente ordenados para su estudio, de acuerdo con la lógica de la disciplina, introduciendo al final actividades de repaso para su fijación.

Lo obsoleto de este sistema de aprendizaje y su fracaso desde la perspectiva de aprendizajes operativos, propició el cambio de paradigma educativo, aflorando un modelo de enseñanza por descubrimiento, apoyado en los principios del constructivismo. Supone un “salto didáctico” que recoloca a las Ciencias Sociales como un saber funcional y práctico, orientado a la vida diaria de las personas, que puede ayudar a interpretar los diferentes condicionamientos personales y colectivos, proporcionando claves de relación entre los humanos y su entorno⁹¹. El alumno tratará de encontrar por su actividad mental una nueva estructura organizativa en los aprendizajes, que no se hallaba explícita con anterioridad en sus esquemas cognitivos. Este enfoque prima la dimensión individual y psicológica de los alumnos, implica al alumno de modo activo, poniéndole en contacto directo con la realidad, y recurre a modos de presentar los materiales de estudio más próximos a ella⁹².

Ambos modelos presentan evidentes limitaciones. El primero porque olvida al alumno al que se dirige la instrucción, y el segundo por desvincularse de la estructura de la disciplina. Con objeto de superar estas deficiencias surge una nueva forma de actuación docente que intenta integrar ambas posturas: la enseñanza por exposición o el aprendizaje reconstructivo. Este considera conjuntamente lo que sucede dentro y fuera del alumno.

Se camina, así, hacia una integración de todos los métodos o estrategias de enseñanza, entendiendo éstas como la ruta escogida para llegar al objetivo propuesto, implicando un proceso reflexivo de los procedimientos que se van a utilizar en las tareas que permitan conseguir tales fines⁹³. Contempla, pues, una dimensión de proceso y de resultado, y ambas se complementan. El aprendizaje cooperativo, entre otras estrategias participativas, contempla como metas u objetivos tanto los

⁹¹ HERNÁNDEZ, X.: Simulación y resolución de problemas en historia. *Iber*, nº63. Enero-Marzo. Grao, 2010.

⁹² BENEJAM, P.: “Las finalidades de la Educación Social” en BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (Coord.), COMES, P., QUINQUER, D.: *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona. Ice y Horsori, 1997. Pág. 33-52. Pág. 39.

⁹³ MONEREO, C. (Coord.) y otros: *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona. Grao, 2007. Pág. 17.

aprendizajes de conocimientos como de capacidades y habilidades de comunicación, interpersonales, así como la adquisición de valores y actitudes.

Por tanto, los desafíos que hoy en día presenta la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, estarán encaminados hacia las siguientes consideraciones⁹⁴:

- Dar herramientas para la valoración individual y cultural de los alumnos.
- Fomentar el respeto hacia los valores democráticos y de ciudadanía global.
- Favorecer la participación e implicación del alumnado tanto en su propio centro educativo como en su entorno más cercano.
- Apoyar el pensamiento crítico en el estudio de los diversos temas, como un pensamiento superior que permite al alumnado juzgar e interpretar cualquier manifestación humana con los argumentos propios de esta ciencia⁹⁵.
- Ayudar a entender y buscar la cara positiva de los conflictos sociales que acontezcan en la clase y su entorno.
- Utilizar distintas fuentes e interpretaciones, diferenciando entre hechos, opiniones y juicios.

Como conclusión, siguiendo a Pérez García, las diferentes disciplinas o asignaturas no deberían ser el fin último de referencia para la construcción del conocimiento escolar sino que la meta fundamental sería la construcción gradual de un conocimiento básico competencial que permita a los alumnos manejarse en contextos variados, interrelacionando estos y otros conocimientos⁹⁶.

3.2.- Métodos interactivos en la enseñanza de las ciencias sociales.

Parece claro que, en la educación secundaria del siglo XXI, la convivencia de varios métodos en la enseñanza de las ciencias sociales es necesaria. No obstante, la realidad se nos muestra tozuda y, desgraciadamente, la clase meramente expositiva sigue siendo muy utilizada entre los docentes del área. Parece ser que los profesores

⁹⁴ ALEGRÍA, J., MUÑIZ, C. y WILHELM, R.W.: Op. Cit. Pág. 38.

⁹⁵ PAGÉS, J.: "La formación del pensamiento social" en BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (Coord.); COMES, P.; QUINQUER, D.: *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona. Ice y Horsori, 1997. Pág. 151-168. Pág. 160-161.

⁹⁶ GARCÍA PÉREZ, F.F.: "El conocimiento escolar en una didáctica crítica. Reflexiones generales y planteamientos de algunos debates" en MAINER, J.: *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla. Diada, 2001. Pág. 119-139. Pág. 128-129.

se sienten más seguros como geógrafos o economistas que como docentes capaces de ir más allá de los saberes de la ciencia para plantearse saber enseñar⁹⁷. Como mucho, las exposiciones se combinan con preguntas del alumnado y con la resolución de los ejercicios del libro de texto.

El método por descubrimiento o indagativo no se limita tanto a que el alumnado aprenda pasivamente el material asignado sino que busca que el alumnado sea protagonista de su propio aprendizaje con el docente como guía del proceso⁹⁸. Muchos docentes aún son reticentes a la aplicación de estos métodos, al menos, de manera sistemática e integral.

Es necesario replantearse, pues, esta situación e integrar o combinar métodos interactivos y cooperativos que ayuden a retener el aprendizaje, así como enseñar y aprender otro tipo de habilidades que aportan una crítica creativa a la enseñanza de nuestras disciplinas. Asimismo es necesario conocer y desarrollar los procedimientos derivados del método propio de las ciencias sociales, que consiste en formularse preguntas sobre objetos de estudio, estableciendo hipótesis sobre ellos, evaluándolos e interpretándolos para comprender críticamente los fenómenos sociales⁹⁹.

Según Dolors Quinquer¹⁰⁰, las decisiones sobre las estrategias a emplear por el docente en su realidad de aula dependen de varios factores: la concepción que el profesor tenga sobre el aprendizaje, relacionado con su cultura como profesional; de su concepción sobre la materia que imparte; la concepción sobre qué fines debe tener dicha enseñanza (resulta curioso como se les escucha a muchos colegas la mera consideración de la metodología como resultado, sin reflexión alguna sobre el proceso o camino); los métodos y técnicas propias de la disciplina y otros aspectos prácticos como el esfuerzo que supone su aplicación o el número de alumnos que tiene en clase.

Los diferentes métodos interactivos (que a su vez fomentan cooperación entre iguales) tienen cosas en común, aunque no siempre es fácil realizar una delimitación

⁹⁷ SUAREZ, M.A.: "Enseñar historia: perspectiva de un alumno del Máster en Formación del Profesorado". *Iber*, nº68. Abril-Junio. Grao, 2011. Pág. 55-57.

⁹⁸ PRATS, J. y SANTACANA, J.: "Métodos para la enseñanza de la Historia" en PRATS, J. (Coord.) *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona. Grao, 2011. Pág. 51-66. Pág. 51-56.

⁹⁹ TREPAT, C.: "Procedimientos en Historia. Definición, didáctica y evaluación" en TREPAT, C., BELTRÁN, J.A., CUESTA, R., FERNÁNDEZ CUADRADO, M., VILLA, J., CANCER, P. y MAINER, I: *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*. Zaragoza. Universidad de Zaragoza, 2000. Pág. 17-21.

¹⁰⁰ QUINQUER, D.: "Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación". *Iber*, nº40, Abril. Grao, 2004. Pág. 8.

clara que les diferencie. Tal delimitación, por su practicidad, viene dada por un procesamiento de información que les es dada a los alumnos, que implique una organización y secuenciación del trabajo, que presente los resultados mediante la elaboración de textos, comentarios, tablas, gráficos y otras presentaciones, y que forme parte de un trabajo común orientado a la resolución de un problema¹⁰¹.

Existen distintas fórmulas interactivas que pueden implicar cooperación. Estas se encuadran dentro de los currículos integrados¹⁰² que incluyen conceptos, destrezas y actitudes y que emplean variadas técnicas, como por ejemplo:

- La realización de mapas conceptuales por los propios alumnos de forma conjunta¹⁰³.
- Investigaciones sobre temas acotados o cuestiones propias de la disciplina (elección del tema y destinatarios, redacción del cuestionario, distribución del trabajo, tratamiento estadístico de la información, informe final).
- La resolución de problemas relevantes de modo que el alumnado para solucionarlo debe interrelacionar diversos hechos y sistemas conceptuales que favorezcan la memorización, búsqueda de información, contraste y análisis, todo ello siguiendo el método científico¹⁰⁴.
- Proyectos que impliquen un contacto real con el tema a estudiar y acaben con un informe o presentación de resultados, donde se visualice todo el tema a modo de conclusiones.
- Análisis de situaciones y/o estudio de problemas¹⁰⁵, a través de los cuales se presentan al alumno situaciones-problema cuya solución requiere la activación de un concepto. Se plantearán situaciones abiertas que permitirán conocer el uso que los alumnos hacen de sus conocimientos. El origen será un problema que interese al alumno, que no puede resolverse automáticamente sino que necesita movilizar diversos recursos intelectuales. El grupo se convierte en una minisociedad preocupada por el estudio y la resolución de problemas

¹⁰¹ QUINQUER, D. Op. Cit.. Pág. 15.

¹⁰² CALAF, R.: *Didáctica de las ciencias sociales: didáctica de la historia*. Barcelona. Oikos-tao, 1994. Pág. 22-26.

¹⁰³ ONTORIA, A.: *Mapas conceptuales: Una técnica para aprender*. Madrid. Narcea, 2006. Pág. 121-126.

¹⁰⁴ HERNÁNDEZ; F.X.: "¿Problemas de historia?". *Iber nº30*. Enero-Marzo 2010. Pág. 20-21.

¹⁰⁵ MCKERNAN, J.: *Investigación-acción y currículum*. Madrid. Morata, 2001

- Juegos de rol o simulaciones, muy útiles desde el punto de vista de la enseñanza de actitudes. Los primeros entendidos como dramatización o representación por parte del alumnado de diferentes papeles que asumen como propios¹⁰⁶. Muchos de ellos poseen una base geográfica o histórica que se manifiesta en formas variadas como propuestas informáticas, juegos de mesa, libros de juegos¹⁰⁷... Y los segundos son situaciones virtuales que permiten enriquecer y agilizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas en Ciencias Sociales cuyo objetivo es motivar al alumno a la vez que enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje¹⁰⁸. Estos juegos contribuyen al aprendizaje de los contenidos desde su triple perspectiva, no solo el saber sino el saber hacer y el saber ser¹⁰⁹.
- El Taller social o económico que permite, a partir de un determinado hecho, proceso o situación de la realidad social y/o económica, realizar una réplica a escala educativa.
- Dramatizaciones que, propuestas en clave activa, pueden generar creatividad para la solución de problemas, a la par que fomenta el desarrollo de trabajo de documentación previo y manejo de información¹¹⁰.
- El estudio de un caso¹¹¹ a través del cual se presenta una situación real o sugerente que favorece su análisis para ayudar a los alumnos en la toma de decisiones. Además, potencia la comprensión de la multicausalidad, tan importante para la interpretación de lo social.
- Videojuegos que permitan resolver problemas relevantes (de tipo históricos, geográficos o económicos) basándose en estrategias para dar solución a los

¹⁰⁶ LÓPEZ RODRÍGUEZ, F. (Dto.): *El juego como estrategia didáctica*. Barcelona. Grao, 2008. Pág. 51-57.

¹⁰⁷ HERNÁNDEZ, X.: "Teoría de juegos y didáctica de las ciencias sociales". *Aula de Innovación Educativa nº80*. Año 1999. Pág. 19.

¹⁰⁸ MARRÓN, M.J.: "Juegos y técnicas de simulación" en MORENO, A. y MARRÓN, M.J.: *Enseñar geografía: de la teoría a la práctica*. Madrid. Síntesis, 1996. Pág. 79-106. Pág. 83.

¹⁰⁹ MARRÓN, M.J.: "El juego como estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje de la geografía". *Iber nº30*. Octubre-Diciembre, 2001. Pág. 59.

¹¹⁰ FELIU, M y HERNÁNDEZ, X.: "12 ideas clave: Enseñar y aprender historia". Barcelona. Grao, 2011. Pág. 122.

¹¹¹ HERNÁNDEZ POVEDA; R.M.: *Mediación en el aula. Recursos, estrategias y técnicas didácticos*. San José. Euned, 2004. Pág. 84.

mismos. En muchos casos están conectados con las problemáticas que se dan en los contextos actuales de nuestro mundo¹¹².

- Materiales multimedia para trabajar en grupo que, además de provocar cambios positivos en el alumnado, aumentan la motivación en el profesorado que personaliza su tarea y disminuye la rutina escolar¹¹³. Un paso más en este sentido, sería la creación de comunidades virtuales de alumnos y profesores que planteen aprender juntos¹¹⁴.

Curiosamente toda esta profusión de actividades o estrategias que incluyen la distribución de pequeños grupos para su realización, han sido mucho más utilizadas en la enseñanza primaria que en la secundaria¹¹⁵. Puede ser que en esta etapa se crea que, además de aprender conocimientos, sigue siendo importante fortalecer determinados aspectos de índole socioafectivo, asunto que ya no competiría en etapas superiores. En la enseñanza secundaria, por el contrario, la utilización de métodos cooperativos “es mucho menos frecuente a causa de la autopercepción del profesorado y de organización de los centros”¹¹⁶. Por ello, es imprescindible plantear un itinerario formativo en este tipo de métodos y estrategias, pues se constata que una dificultad, además de la falta de materiales curriculares adecuados, radica en que los conocimientos del profesor le remiten a tradiciones clásicas, donde no se ve la necesidad de implantar estrategias de enseñanza y aprendizaje alternativas¹¹⁷.

Muchos autores, ya citados, han diseñado modalidades y/o técnicas concretas de aprendizaje cooperativo: “Learning Together” de Johnson and Johnson; el “Structural Approach” de Sharan y Sharan; el “Student Team Learning” de Slavin; y Kagan Structures de S. Kagan.

Los estudios de dichos autores concluyen el éxito de todas las técnicas independientemente del campo objeto de estudio. Algunas de ellas se han diseñado de primeras, específicamente para una disciplina, aunque luego se hayan extrapolado

¹¹² CUENCA, J.M. y MARTÍN, M.J.: “La resolución de problemas en la enseñanza de las ciencias sociales a través de videojuegos”. *Iber* nº63. Enero-Marzo 2010. Pág. 34-35.

¹¹³ TREPAT, C.A. y RIVERO, P.: *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona. Grao, 2010. Pág. 79-80.

¹¹⁴ PRATS, J.: “Internet en las aulas de educación secundaria”. *Iber* nº31. Enero-Marzo 2002. Pág. 13-14.

¹¹⁵ SIEDENTOP, D: *Aprender a enseñar la educación física*. Zaragoza. INDE, 1998. Pág. 286.

¹¹⁶ FABRA M.L.: “El trabajo cooperativo; revisión y perspectivas”. *Aula de Innovación Educativa* nº9. Año 1992. Pág. 11.

¹¹⁷ HERNÁNDEZ, X.: *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona. Grao, 2002. Pág. 37.

o matizado en otras áreas¹¹⁸. Se hace necesario, a la hora de la práctica educativa concreta, reflexionar sobre la técnica más adecuada para cada momento y de acuerdo a las características propias de la enseñanza de la disciplina objeto de estudio. Puede que una técnica que es idónea para el campo matemático o el lenguaje, lo sea menos, o no lo sea, para el estudio de las ciencias sociales. En este sentido, la individualización ayudada por equipos y la lectura y escritura integrada cooperativa han sido diseñadas primordialmente para las matemáticas y el aprendizaje básico del lenguaje. Ello no quita, para que puedan ser utilizadas para la adquisición de contenidos mejorados en otras materias¹¹⁹.

El resto de técnicas puede ser utilizadas en cualquier área del currículo: desde las grandes técnicas como el trabajo en equipo-logro individual, torneo de juegos por equipos, investigación grupal, co-op co-op, rompecabezas en todas sus versiones, hasta las pequeñas técnicas, algunas de ellas reformuladas introduciendo los principios del aprendizaje cooperativo: lectura y explicación por parejas, vocabulario por parejas, investigación grupal, parejas cooperativas de toma de notas, la controversia académica, los diagramas reticulados y mapas mentales cooperativos... Todas ellas, resultan idóneas en muchos campos y especialmente, por su idiosincrasia en el campo de las ciencias sociales.

3.3.- El papel de las competencias en la enseñanza de las ciencias sociales.

a.- Las competencias básicas: aspectos generales.

Todos los profesionales de la enseñanza somos sabedores de la incorporación de las competencias básicas al currículo. La adquisición de competencias sociales (interacción y cooperación, trabajo en equipo, resolución de los conflictos, empatía, autonomía en el aprendizaje, autoevaluación y habilidades para el manejo y procesamiento de la información) es uno de los grandes retos del currículo LOE¹²⁰. Currículo que no solo integra al conjunto de objetivos, contenidos, métodos

¹¹⁸ KAGAN, S.: *A brief history of Kagan Structures*. Free Kagan Articles. Spring, 2003. http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan.

¹¹⁹ SLAVIN, R. (1999): Op. Cit. Pág. 124 y ss.

¹²⁰ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (BOE, 04/05/06).

pedagógicos y criterios de evaluación, sino que también incluye a las competencias básicas.

Con ellas, como reseña el anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, se pone “el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”¹²¹.

Suponen una concepción amplia al constituir una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales que actúan conjuntamente para lograr una acción eficaz¹²². Las competencias básicas capacitan para la resolución de los problemas más habituales con los que el alumnado se va a encontrar en su vida cotidiana¹²³.

Estas competencias básicas contribuyen, por tanto, a adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los retos y demandas de nuestra sociedad actual, a transformar el concepto tradicional de enseñanza basado en la adquisición de conocimientos en un concepto integrador del aprendizaje basado en la capacidad de resolver situaciones a lo largo de la vida de forma satisfactoria.

Las competencias son un concepto de cierta envergadura y complejidad ya que incluye elementos tan variados como los que venimos hablando: habilidades, actitudes, hábitos, facultades, recursos... Dichas competencias, por tanto, han de ser intercambiables y transversales, trabajan aspectos complementarios de todas las materias ya que son aplicables en diferentes campos. Y además, han de servir para desenvolverse (éste es su fin último) en la realidad y entorno del alumnado¹²⁴.

¹²¹ Decreto 52/2007 de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Art. 1.

¹²² CABRERA DOKÚ, K. y GONZÁLEZ F., L.E.: *Currículo universitario basado en competencias*. Bogotá. Uninorte, 2006. Pág. 32-33.

¹²³ SARAMONA, J.: *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona. Ceac, 2004. Pág. 16.

¹²⁴ MARINA TORRES; J.A. y BERNABEU MERLO, R: *Competencia social y ciudadana*. Madrid. Alianza Editorial, 2007. Pág. 19.

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, se han identificado ocho competencias básicas: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal¹²⁵. Este planteamiento es un reto para nuestro país pues nuestro eje vertebrador del currículo han sido los distintos contenidos organizados a través de las áreas y disciplinas frente a este modelo europeo que presenta las competencias como eje vertebrador¹²⁶.

De todas ellas, por su relación con el trabajo cooperativo nos interesan particularmente las competencias de carácter holístico y socio-relacional como son la de aprender a aprender y la social-ciudadana¹²⁷.

La adquisición de la competencia social y ciudadana permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática. Incorpora formas de comportamiento individual que capacitan a las personas para convivir en una sociedad cada vez más plural, relacionarse con los demás, cooperar, comprometerse y afrontar los conflictos. Adquirir esta competencia supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros¹²⁸.

Asimismo, forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores

¹²⁵ SALVADOR LLIVINA, T. y SUELVE JOANXICH, J.M.: *Ganar salud en la escuela*. Madrid, Secretaría General técnica del Ministerio de Educación, 2009. Pág. 56.

¹²⁶ PAGÉS, J.: "Competencia social y ciudadana". *Aula de Innovación Educativa* nº 187. Año 2009. Pág. 8.

¹²⁷ ESCAMILLA, A.: *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona. Grao, 2008. Pág. 50.

¹²⁸ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Publicado en el BOE del 5 de enero de 2007.

construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad¹²⁹.

En consecuencia, entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres¹³⁰. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social. Resulta clave, en nuestros días, formar a nuestros alumnos y alumnas en el pensamiento crítico, el respeto e interés por el otro, la responsabilidad individual y social. De esta forma estaremos contribuyendo a la formación de una ciudadanía democrática en la escuela¹³¹.

El aprendizaje cooperativo está estrechamente vinculado con esta competencia. Como forma de interacción implica cooperación, diálogo, trabajo entre iguales y ayuda mutua para la consecución de objetivos comunes¹³². Se considera que el aprendizaje de ciertas habilidades de trabajo en equipo ayudará a la resolución de conflictos, a la mejora de la convivencia, al fomento de actitudes empáticas... con las que se encontrará el alumnado, bien desde ahora o bien su en futuro inmediato.

La Competencia para aprender a aprender supone iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuarlo de manera autónoma. Supone también poder desenvolverse ante las incertidumbres tratando de buscar respuestas que satisfagan la lógica del conocimiento racional. Implica admitir diversidad de respuestas posibles ante un

¹²⁹ MARTÍNEZ OTERO, V.: *La buena educación. Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona. Anthropos, 2007. Pág. 84.

¹³⁰ CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *Op. Cit.* Pág. 139.

¹³¹ LLUSÀ, J., NOMEN, J. y PAGÉS, J.: "El desarrollo de competencias en la educación para la ciudadanía. Ejemplos de unas prácticas variadas". *Aula de Innovación Educativa* nº 199. Año 2011. Pág. 53.

¹³² SANTIESTEBAN, A.: "Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana". *Aula de innovación educativa* nº 187. Diciembre 2000. Pág. 14.

mismo problema y encontrar motivación para buscarlas desde diversos enfoques metodológicos¹³³.

Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Significa ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje.

En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas.

En este sentido, la metodología del aprendizaje cooperativo pone el acento no solo en los resultados sino en el proceso de aprendizaje, buscando que el alumno aprenda a aprender. Y que el aprender juntos le haga más fuerte y competente en su propio aprendizaje y modo de hacerlo, distanciándose de una pedagogía tradicional centrada en el resultado¹³⁴.

b.- Las competencias básicas en relación a las materias de Economía y Empresa.

En el Real Decreto de Mínimos se vislumbra de qué manera cada área o materia puede contribuir al desarrollo de las diferentes competencias básicas. Es de crucial interés dotar de coherencia al currículum y conectar objetivos, criterios de evaluación y capacidades en el mismo.

El espíritu de la LOE no es tanto aprender un concepto concreto de tal o cuál unidad didáctica, sino dotar a los alumnos de una serie de habilidades y capacidades

¹³³ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Publicado en el BOE del 5 de enero de 2007

¹³⁴ SPAKOWSKY, E.: *Evaluar desde el comienzo. Los aprendizajes, las propuestas, la institución*. Buenos Aires. Novedades educativas, 2007. Pág. 10.

básicas que les van a constituir en ciudadanos capaces de afrontar situaciones diversas en su realidad concreta futura, así como desenvolverse y adaptarse con éxito al contexto social y futuro en el que vivirán. Aunque la legislación educativa solo contempla la obligatoriedad de “programar” en términos de competencias en la Educación Obligatoria, el espíritu de la misma nos hace extenderla a otras etapas post-obligatorias. De hecho, muchos autores, recalcan para la enseñanza de la economía y la empresa que su objetivo final, en la enseñanza obligatoria, no es tanto enseñar economía como ayudar al alumnado a desenvolverse como ciudadanos y ciudadanas conscientes y responsables¹³⁵.

La LOE introduce un modelo en el cuál “se describe cada una de las áreas y materias con sus contenidos específicos y, a continuación, explicita su contribución al desarrollo de las competencias básicas. Seguidamente se definen los objetivos en términos de capacidades y, finalmente, los bloques de contenido y criterios de evaluación”¹³⁶.

Las asignaturas pertenecientes a la disciplina económica se podrían subdividir en las que tienen que ver con contenidos económicos generales (Economía) y las que se relacionan y concretan en el mundo de la empresa (Iniciativa Emprendedora, Economía y organización de empresas y Fundamentos de Administración y Gestión).

Ante la percepción de nuestras autoridades y sociedad en general de un déficit emprendedor, se ha visto la necesidad tanto de generar políticas generales y educativas y de formación para el fomento del espíritu empresarial¹³⁷. Esta es una de las competencias propias de las materias empresariales de la disciplina.

De hecho, en las asignaturas de Iniciativa Emprendedora¹³⁸ y Fundamentos de Administración y Gestión se trabajan contenidos que van desde las cualidades y habilidades que conforman a la persona del emprendedor hasta los componentes y habilidades para la elaboración de un proyecto empresarial. De esta forma se vinculan

¹³⁵ SANTIESTEBAN, A., PAGÉS, J. y GRANADOS, J.: “Enseñanza de la economía y la sostenibilidad” en SANTIESTEBAN A. y PAGÉS, J. (Coord.): *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid. Síntesis, 2011. Pág. 295-314. Pág 301.

¹³⁶ MARCO STIEFEL, B.: *Competencias Básicas: Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid. Narcea, 2007. Pág. 76.

¹³⁷ GALINDO, M.A. y FERNÁNDEZ, Y. (Coords): *Política socioeconómica en la Unión Europea*. Madrid. DELTA, 2007. Pág. 204-205.

¹³⁸ Orden EDU 1170/2004, de 13 de julio, por el que se establece la asignatura optativa de Educación Secundaria Obligatoria de “Iniciativa Emprendedora” y se aprueba su currículum. Publicada en el BOCYL de 22 de julio de 2004.

contenidos académicos con destrezas reales que se dan en el mundo empresarial actual. Economía de la Empresa completa la formación de la empresa, analizando su funcionamiento desde todas sus vertientes y departamentos.

Estas áreas contribuyen directamente al logro de la competencia social y ciudadana, ya que entre los objetivos del área se encuentran los referidos a valorar la figura del emprendedor como agente del cambio social, del desarrollo y de la innovación, fomento de actitudes, capacidades, habilidades sociales y de dirección, de responsabilidad con el entorno... Otro objetivo, que persiguen, es que el alumnado identifique sus propias capacidades e intereses para la toma de decisiones sobre estrategias personales de formación e inserción sociolaboral teniendo en cuenta las características de su entorno. A todo ello, se unen las habilidades del emprendedor y de la figura del empresario, que constituyen buena parte del contenido de esta competencia: sentido crítico, creatividad, flexibilidad, responsabilidad, espíritu positivo, capacidad de decisión, adaptabilidad y visión emprendedora; junto a las habilidades sociales de trabajo en equipo, cooperación, comunicación, capacidad para relacionarse con el entorno, empatía y sensibilidad a las necesidades de otros. A través del trabajo en equipo, las simulaciones y las dinámicas de grupo, que constituyen la base metodológica de esta asignatura, el alumno adquirirá las habilidades sociales básicas para la continuación de sus estudios, o para su futura inserción en el mundo laboral, ya sea como empresario o como trabajador por cuenta ajena.

Dentro de la competencia social, y estrechamente vinculada a la competencia en iniciativa y espíritu emprendedor, nos encontramos con la capacidad de cooperar y de asumir nuevos papeles adaptándose a los cambios que surgen. En relación con esta se podrían añadir competencias de gestión como ser capaces de planificar, tomar decisiones y comunicarlas, asumir responsabilidades y aquellas otras típicamente empresariales: afán de creatividad, proactividad y capacidad de asumir riesgos¹³⁹.

También se ve claramente la vinculación de estas asignaturas con la competencia de aprender a aprender, aunque es una competencia a trabajar en todas las áreas. Dominar los conocimientos propios de la disciplina, ser capaz de aprender por sí mismo, y desarrollar distintas habilidades de comunicación y actitudes que

¹³⁹ GARAGORRI, X.: "Competencia en iniciativa y espíritu emprendedor". *Aula de Innovación Educativa* nº 182. Junio, 2009. Pág. 10.

posibiliten a los alumnos integrar los conocimientos adquiridos en la realidad del proyecto empresarial, identificando las distintas partes relevantes del proyecto simulado o del funcionamiento de una empresa. Además se le exige al alumnado que sepa analizar las conclusiones y propuestas de mejora, aspectos claves a la hora de garantizar un aprendizaje satisfactorio. La práctica docente ha de orientarse hacia el planteamiento para el alumno del reto de identificar una oportunidad y luchar por ella para crear un valor que genere beneficios para su entorno y para el mismo. La observación y el análisis del contexto social, cultural y económico, la planificación y organización del trabajo, la realización de diversas tareas, la asunción de responsabilidades, y el desarrollo del espíritu crítico son acciones que generan aprendizajes significativos y útiles para el desarrollo personal y profesional de los alumnos.

La otra materia propia de esta disciplina se corresponde con la asignatura de Economía que cursan, fundamentalmente, los alumnos de primero de Bachillerato de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

El aprendizaje específico que ofrece esta asignatura busca que el alumnado disponga de elementos propios que le ayuden a la comprensión del mundo actual, donde pueda ser maduro en la toma de decisiones y en su papel como ciudadano. El aprendizaje de cualquier ciencia social, incluida esta, busca educar en valores democráticos para la intervención en sociedad como futuros ciudadanos¹⁴⁰. Los profesores de economía tienen la responsabilidad de educar en una ciudadanía económica de modo que su alumnado puedan comprender los intereses que subyacen a los planteamientos, desarrollar capacidades de valoración crítica de las decisiones en política pública y de formar el pensamiento social de números problemas de índole económico¹⁴¹.

Esto le ayuda a ejercer su ciudadanía con una actitud preocupada, pues le dota de herramientas para que pueda analizar y comprender los diferentes problemas económicos y sociales, punto que entronca de lleno con la competencia social y

¹⁴⁰ SANTIESTEBAN, A.: "La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad" en SANTIESTEBAN, A y PAGES; J. (Coords): *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid. Síntesis, 2011. Pág. 85-104. Pág. 98.

¹⁴¹ SANTIESTEBAN, A.: "La educación para la ciudadanía económica: comprender para actuar". *Iber* nº58. Octubre-diciembre 2008. Pág. 19.

ciudadana¹⁴². Para lograr estos objetivos, se necesita una enseñanza no exclusivamente basada en la transmisión donde el alumno acepta sin más los contenidos sin someterlos a crítica o creatividad. Esta enseñanza no parece la mejor manera de formar ciudadanos democráticos¹⁴³.

Considerando la Economía como una de las múltiples facetas para el análisis e interpretación de la realidad, se han seleccionado contenidos de alto poder explicativo que dan respuesta a dificultades tales como la comprensión de informaciones de tipo económico y con datos estadísticos, así como la conexión entre las distintas teorías micro y macroeconómicas con la realidad socioeconómica diaria de los individuos y las familias. Y es que la escuela ha de conectarse con la realidad y los problemas cotidianos ofreciendo a los adolescentes conocimientos que les permitan saber y comprender acontecimientos ligados a su entorno real y directo, como por ejemplo, por qué su padre está en paro, o aquel vecino le han echado de su casa o a los profesores les bajan el sueldo¹⁴⁴... “Debería ser objeto preferente de enseñanza aquello que contribuya a la comprensión –y a la correspondiente implicación personal- de la realidad social y, más precisamente, a la comprensión de aquello que impide o dificulta en el ámbito social el desarrollo humano”¹⁴⁵.

Ante el riesgo de ofrecer la materia con un grado de formalización excesivo y sobrecargado de contenidos conceptuales muy alejados de los intereses y experiencias cercanas del alumnado, se sugieren procedimientos de investigación y observación que hagan aplicable lo aprendido a la vida real”¹⁴⁶. Todo ello necesita ser analizado y evaluado en el aula como un componente de mayor concreción dentro de la más genérica competencia de aprender a aprender.

¹⁴² Decreto 42/2008, de 5 de Junio, por el que se establece el currículo de bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. Anexo.

¹⁴³ SANCHEZ AGUSTÍ, M.: “Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros”. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* nº25. Año 2011. Pág. 5-6.

¹⁴⁴ PAGÉS, G. y GONZÁLEZ, N. “¿Por qué enseñar y qué enseñar de la crisis económica actual en primaria y secundaria? *Cuadernos de pedagogía* nº405. Año 2010. Pág. 52-56.

¹⁴⁵ MERCHÁN, F.J. y GARCÍA PÉREZ, F. F.: “El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria”. *Aula de innovación educativa* nº61. Mayo. Año 1997. Pág.9.

¹⁴⁶ Decreto 42/2008 (2008): Op. Cit.

3.4.- La investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de nociones económico-empresariales.

La presencia de la Economía en nuestro sistema educativo, su enseñanza y aprendizaje, es necesaria, justificable y enriquecedora. Resulta clave en toda sociedad proporcionar en la enseñanza obligatoria una alfabetización económica básica a la población para pasar, en posteriores etapas, a la formación del alumno como persona y ciudadano, tanto en la comprensión del mundo social como en la dimensión ética de las decisiones que toma como tales¹⁴⁷.

Travé y su equipo proponen como pilares del enfoque metodológico en la enseñanza de la Economía dos pilares: la experiencia de los alumnos y la investigación escolar. Un enfoque basado en la experiencia de los alumnos convierte la clase en una “minisociedad” preocupada por el estudio de la problemática económica donde los alumnos en función de sus experiencias vitales y pre-aprendizajes, toman decisiones y contrastan consecuencias. La investigación escolar se fundamenta en un enfoque constructivista del aprendizaje desde una perspectiva crítica que postula la necesidad de conocer la realidad sometiéndola a reflexión posibilitando una función transformadora¹⁴⁸.

A continuación, se analizan las dificultades en el alumnado para el aprendizaje de estas nociones, el estado actual relativo a la formación del profesorado y las investigaciones que suponen o buscan cierta innovación en el aprendizaje y enseñanza de las materias económicas y empresariales.

a.- Dificultades de aprendizaje de las nociones económico-empresariales.

La enseñanza de la economía y materias afines (de contenido económico-empresarial-financiero) no están exentas de dificultades que son necesarias abordar y analizar. Máxime, cuando los alumnos se enfrentan a una de las primeras materias específicas del campo económico-empresarial, Iniciativa Emprendedora en la etapa secundaria obligatoria, y a Economía en la etapa postobligatoria.

¹⁴⁷ TRAVÉ, G. y otros: *Didáctica de la economía en Bachillerato*. Madrid. Síntesis, 2001. Pág. 85.

¹⁴⁸ TRAVÉ, G. y otros (2001): Op. Cit. Pág. 111-113.

Hace tiempo, antes de que se contemplase la inclusión de estas materias en la enseñanza secundaria, algunos autores realizaron un programa innovador de cara a introducir en el currículum una serie de conceptos básicos de economía para las edades de los 12 a los 16 años¹⁴⁹. Desde este momento detectaron los conceptos básicos sobre los que incidir partiendo de los conceptos más usuales aparecidos en los medios de comunicación social y de la observación de los utilizados en el entorno próximo de los alumnos. Este punto es de interés pues toda estrategia de enseñanza en estas materias ha de partir de problemáticas lo más cercanas al entorno del alumno y que le resulten motivadoras¹⁵⁰.

Prieto-Puga destaca las dificultades que se deben a la propia materia como la amplitud conceptual y los contenidos complejos y abstractos. A esto se le añade la dificultad en el manejo de un vocabulario económico, a veces, confuso respecto al sentido coloquial del término. Igualmente, los alumnos han de manejar una serie de paradigmas no fáciles de entender, constituyendo otro punto de dificultad en el aprendizaje de nociones económicas¹⁵¹.

Otro paso más, siguiendo las conclusiones obtenidas por Travé y su equipo, fue realizar una síntesis de las dificultades y obstáculos con las que se topan los alumnos en la construcción del conocimiento económico¹⁵².

Por un lado, las concepciones del alumnado de estas materias (Iniciativa Emprendedora en 4º E.S.O. y Economía en 1º de Bachillerato) se ven afectadas marcadamente por el entorno socio-económico al que pertenece el alumno. Simultáneamente a esto, se encuentran las concepciones que construye por sí mismo el alumno sin ningún tipo de referencia científica.

Los contenidos propios de esta disciplina son abstractos, imprecisos y en ocasiones, difíciles de experimentar. Esto hace que el alumno, en esos momentos, se experimente como espectador y que construya ciertas temáticas de modo

¹⁴⁹ ÁLVAREZ, M. y otros: *Introducción de elementos de economía en el currículum de 12 a 16 años*. Madrid. CIDE, 1989. Pág. 7-13.

¹⁵⁰ CASANI, F. y PÉREZ, E.: *Economía y organización de empresas: bachillerato humanidades y ciencias sociales: guía didáctica*. Pozuelo de Alarcón. Editex, 2003. Pág. 8-9.

¹⁵¹ PRIETO-PUGA, R.: "Métodos de construcción del conocimiento en Economía" en PRATS, J. (Coord.): *Geografía e Historia: Complementos de formación disciplinar*. Barcelona. Grao, 2011. Pág. 105-129. Pág. 113.

¹⁵² TRAVÉ, G.: *La investigación en didáctica de las ciencias sociales: perspectivas y aportaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas*. Huelva. Universidad de Huelva Publicaciones, 1998. Pág. 199 y ss.

fragmentario impidiéndole comprender el conjunto de relaciones que se establecen en ese sistema social o económico¹⁵³.

Es sabido que la competencia y la construcción del pensamiento económico en alumno de estas edades (15-17 años) avanza con la edad, fruto de la madurez que van alcanzando, a la que se suman las experiencias vividas en el plano económico junto a la instrucción recibida con anterioridad. “Cuando el sujeto se va desprendiéndose de esa concepción idílica de la sociedad, en la que la cooperación, la ayuda mutua y la ausencia de conflicto están en la base de su visión armónica, empieza a ser capaz de interpretar las relaciones personales en un contexto de reciprocidad y las relaciones económicas, dominadas por el beneficio”¹⁵⁴. Estos aspectos permiten ir superando ciertas dificultades propias en la construcción de los aprendizajes de esta disciplina.

Travé concluye en sus investigaciones que de modo especial son dos temas los que mayor carga de dificultad presentan en el proceso de construcción del pensamiento económico: el valor del dinero y las relaciones de intercambio. Nociones que no se aprenden de forma mecánica y, como ya hemos apuntado, necesitan de la edad y de las experiencias vividas para ser superadas.

Junto a las dos citadas anteriormente, aparecen las relaciones de producción, como otro concepto cargado de dificultad para los alumnos de la E.S.O. Los conceptos referidos a la empresa, los procesos productivos y los de intermediación se tornan simplistas y sin mucha conexión con su vida, no implicándose como agentes de responsabilidad hacia ellos.

Se hace palpable la necesidad, como en otras disciplinas, de continuar experimentando y realizando nuevas investigaciones, para obtener un certero análisis de cómo poder mejorar los procesos de enseñanza de la economía, de forma que superen meros tradicionalismos, alcanzando esa madurez profesional que descubre una metodología específica para una disciplina específica, aunque enmarcada en el campo de la didáctica de las ciencias sociales.

Es de recibo constatar el escaso valor concedido a las materias económico-empresariales en la educación obligatoria. Los contenidos económicos se insertan dentro del área de ciencias sociales, sin dotarse de una especificidad propia. Por

¹⁵³ TRAVÉ y otros (2001): Op. Cit. Pág. 61.

¹⁵⁴ ESTEPA, J.: “La comprensión de los contenidos económicos”. *Cuadernos de pedagogía* nº 279. Abril 1999. Pág. 51-52.

ejemplo, abundan los contenidos relacionados con los campos históricos y geográficos, pero no los directamente vinculados a un nivel micro o macroeconómico¹⁵⁵.

No hay conexión entre lo que van diciendo las investigaciones y la realidad educativa, donde se da un “estatus quo” que en muchas ocasiones, no persigue mejoras ni profundiza en los principios metodológicos propios de las materia económico-empresariales que comentaremos en apartados posteriores.

b.- La formación del profesorado de Economía en la educación no universitaria.

Como colectivo docente, aún no podemos presumir de una buena formación del conjunto del profesorado propio de la disciplina. Muchas veces, se siguen patrones metodológicos de disciplinas pertenecientes a otras ciencias sociales. Pero a diferencia del resto de Ciencias Sociales, las propuestas para la enseñanza de la Economía adoptan una perspectiva práctica y funcional más que trasmisora y magistral¹⁵⁶.

Y es que, si bien, poco a poco van surgiendo materiales y recursos específicos para la enseñanza de la economía, aún estamos muy lejos de la mayor versatilidad de la que gozan otras disciplinas. Además muchas propuestas nacen de enfoques intelectualistas, meramente memorísticos y dogmáticos. Y en muchos casos, no se da la tan ansiada conexión con la vida real y los centros de interés del alumnado de estas edades.

Las propuestas educativas siguen los materiales diseñados por las editoriales y faltan elementos que incorporen recursos y soportes variados. De hecho los profesores de estas materias demandan materiales en este sentido y en formato visual.

Es cierto, que a pesar de todas estas dificultades el panorama no es totalmente oscuro. Los alumnos, en general, valoran positivamente lo que aporta la economía como ciencia y la conciben como elemento indispensable para explicar la realidad actual.

¹⁵⁵ TRAVÉ, G.: “Enseñar economía. Demanda social y necesidad individual”. *Cuadernos de pedagogía* nº 279. Abril 1999. Pág. 44.

¹⁵⁶ TRAVÉ, G.: “Ciencias Sociales y enseñanza de las nociones económicas. Historia de un desencuentro” en GARCIA SANTA MARÍA, T. (Coord.): *Un currículum de Ciencias Sociales para el S. XXI: qué contenido y para qué*. Sevilla. Díada, 1999. Pág. 77-82. Pág. 77.

Otra demanda del profesorado corresponde con una inquietud de formación acerca de los métodos y actividades a incluir en su práctica docente. Esto hace pensar, cómo apunta Travé y Carroza, que muchos profesores se encuentran en un estadio básico de demanda formativa, preocupados por los problemas diarios del día a día en la clase¹⁵⁷. Para otros, se observa una oposición clara a las materias didácticas en la formación del profesorado de secundaria debido a la confusión entre Didáctica General y Específica. Los profesores perciben a la Didáctica General como alejada de los problemas prácticos y cotidianos de su aula y ya no dejan espacio para adentrarse en la formación pedagógica específica¹⁵⁸.

La formación didáctica específica de muchos docentes que imparten estas materias en la enseñanza secundaria ha sido la de un curso de tres meses de duración (el famoso C.A.P.)¹⁵⁹. Esto apunta a que los modelos metodológicos continúan siendo excesivamente academicistas, escasamente contextualizados y basados en un rol docente de transmisor de contenidos¹⁶⁰.

La formación del profesorado de Economía debe planificarse con objetividad buscando dicha especialización didáctica. No puede estar al servicio de objetivos puramente económicos o del dictado del mercado. Esperamos que la puesta en marcha del Máster de Formación del Profesorado pueda mejorar esta situación pero aún es pronto para analizar resultados.

Otros obstáculos de carácter más general, por afectar a otras disciplinas, a salvar en este sentido lo constituyen: la falta de unidad entre la formación inicial y la permanente, no valorar la cantidad de propuestas formativas que se hacen sino la calidad de las mismas, favorecer la asistencia de los docentes a dichas propuestas, una buena planificación alejada de improvisaciones puntuales, ser valientes en la dedicación presupuestaria, la falta de formadores que contagien propuestas innovadoras, superar la visión de la formación como incentivo promocional y comenzar a vislumbrarla como posibilidad de cambio y mejora personal y del entorno¹⁶¹.

¹⁵⁷ TRAVÉ, G. y CARROZA, M. "Concepciones del profesorado de economía sobre la práctica docente". *Iber*, nº58, Octubre. Grao, 2008. Pág. 34 y 35.

¹⁵⁸ GONZÁLEZ GALLEGU I. (2010): Op. Cit. Pág. 116.

¹⁵⁹ PAGÉS, J.: "¿Están preparados los profesores?". *Cuadernos de pedagogía* nº 279. Abril 1999. Pág. 54.

¹⁶⁰ TRAVÉ, G. y POZUELOS ESTARDA, F.: *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Huelva. Publicaciones Universidad de Huelva, 1998. Pág. 210..

¹⁶¹ IMBERNÓN, F.: *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona. Grao, 2007. Pág. 42-43.

Por esto, en algunos foros, se está vislumbrando una pregunta-reto de futuro inmediato: “¿Por qué no utilizar las relaciones creadas en el Máster en Formación del Profesorado de secundaria para iniciar grupos de investigación” en la didáctica específica de las materias de Economía?¹⁶²

Otras propuestas para paliar las dificultades formativas con las que se encuentra el profesorado de Economía son: mayor relevancia a la práctica conexionándola con la teoría, formación en didáctica de la Economía, potenciación de la interrelación de la Economía con otras materias dando posibilidad al trabajo por proyectos globales interdisciplinares y puesta en marcha de enfoques metodológicos basados en la investigación.

Es necesario emprender una línea de investigación que estudie las estrategias propias de la enseñanza y aprendizaje de esta materia, más si cabe desde una perspectiva colaborativa y participativa. Además, toda elaboración y propuesta de materiales y recursos específicamente dedicados a los alumnos de estas edades, adaptados a ellos, en línea con lo descrito, sería un reto de vigente actualidad para la formación del profesorado de estas enseñanzas.

c.- Innovaciones realizadas para el desarrollo del currículo en la enseñanza de la economía.

La investigación de proyectos de intervención de talante cooperativo en las aulas escolares españolas es escasa, más aún cuando esta se refiere al aprendizaje de nociones económico-empresariales y casi total cuando se refiere a materias de los últimos años de la enseñanza secundaria. En cualquier biblioteca o centro educativo se dispone de manuales teóricos y prácticos sobre la materia económica pero los manuales de índole más pedagógica o investigaciones sobre didáctica de la Economía están ausentes en dichas estanterías¹⁶³.

¹⁶² HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, A.: “Una perspectiva de la educación en economía. La formación sentida” en GONZÁLEZ GALLEGO I. (Coord.): *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona. Grao, 2010. Pág. 207-220. Pág. 217.

¹⁶³ MOSLARES; C y GONZÁLEZ, L.: *Elementos prácticos para la enseñanza de la Economía*. Barcelona. HORSORI, 2002. Pág. 11-13.

¿Cómo enseñar economía? sería una pregunta central en la articulación de estas investigaciones que serviría de base para abordar la intervención concreta posterior en el aula.

Atendiendo a los trabajos disponibles en estos momentos, podemos decir que son dos los aspectos claves para constituir un buen enfoque metodológico de la enseñanza de la economía y de los que es necesario partir. Así ha sido analizado por Travé¹⁶⁴. Estos aspectos, además, han sido reseñado en la legislación disponible que regula el currículum de las distintas materias de economía y empresa tanto en la E.S.O. como en Bachillerato.

Primeramente, es básico y crucial, más en este tipo de enseñanza, partir de la realidad de los alumnos y conectar en todo momento los contenidos de la materia con la realidad social y personal del alumno. Los alumnos en función de sus vivencias y experiencias adoptan decisiones que les hacen avanzar en su conocimiento de la realidad económica.

Y segundo, un pilar metodológico de esta enseñanza lo constituye la investigación escolar. Dicho pilar ofrece al alumnado un protagonismo mayor del mismo en la construcción del aprendizaje (actividad y participación). Son estrategias básicas para la enseñanza y el aprendizaje de la Economía cuyo objetivo, además de los aprendizajes conceptuales, van hacia la adquisición de procedimientos y de actitudes. Con ellas se posibilita el acercamiento del alumnado a situaciones reales, nuevas y/o problemáticas que le permitirán aplicar conocimientos ya adquiridos para la realización de nuevos aprendizajes, así como la posibilidad de ofrecer respuestas creativas a la solución de problemas. Exige de la utilización de diversidad de fuentes documentales. Parte de un enfoque constructivista del aprendizaje acompañado de una perspectiva crítica.

Hay que dejar claro, que la investigación escolar difiere claramente de la investigación científica. Son diferentes en finalidad (la escolar persigue la reconstrucción de saberes), en los problemas abordados y en el distinto nivel de desarrollo intelectual de los sujetos (los escolares). Además difieren en el nivel de

¹⁶⁴ TRAVÉ, G. y otros (2001): Op. Cit. Pág. 112.

exigencia en el cumplimiento de las hipótesis, de los procedimientos metodológicos y en el control de los resultados¹⁶⁵.

Estos dos pilares hacen concluir que el libro de texto ha de dejar de ser el “tótem”, no solo como recurso sino también como estrategia. Es hora de comenzar a dar el paso de un aprendizaje orientado a enseñar la economía como “forma de conocimiento” a una enseñanza orientada al estudio de los problemas sociales¹⁶⁶.

Además, se exige una cuidada selección de los problemas económicos, que además de cumplir con las exigencias curriculares, sean relevantes y afecten la realidad actual del alumno/a.

De acuerdo con estos principios metodológicos, Travé especifica algunas propuestas metodológicas en forma de actividades¹⁶⁷.

- Experiencias de observación sobre procesos económicos en el medio social, en los que destaca las visitas educativas.
- El proyecto de iniciativa empresarial que consiste en la simulación de una situación socioeconómica, en este caso, la elaboración de un plan de empresa concreto identificando las principales etapas y fases del mismo. Incluye la presentación, puesta en común e informe final. Además de una metodología centrada en la investigación, permite el desarrollo de un aprendizaje cooperativo de los contenidos del proyecto.
- Actividades relacionadas con la utilización audiovisual.
- Actividades que implican la utilización de distintas fuentes documentales: prensa e Internet, gráficos y texto, etc.
- Actividades basadas en la dinámica de grupos.
- Los juegos de simulación económico-empresarial. Cuenca analiza los diferentes juegos informáticos de simulación para el aprendizaje de las ciencias sociales donde especifica, aunque sean escasos, los de carácter económico¹⁶⁸. Esto no quiere decir, que existan y se puedan trabajar propuestas concretas a través de videojuegos de modo interdisciplinar, de modo que se desarrollen contenidos

¹⁶⁵ TRAVÉ, G. y POZUELOS, F.: “Enseñar economía mediante estrategias de investigación escolar. Estudio de caso sobre las concepciones y prácticas del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* nº7. Marzo 2008. Pág. 113.

¹⁶⁶ BENEJAM, P.: *Las Ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. Barcelona, Graó, 2001. Pág. 32-34.

¹⁶⁷ TRAVÉ, G. y otros (2008): Op. Cit. Pág. 115 y ss.

¹⁶⁸ CUENCA, J.M.: “Los juegos informáticos de simulación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales”. *Iber* nº30. Octubre-Diciembre 2001. Pág. 73.

de diferentes ámbitos (temporales, espaciales, económicos, sociales, artísticos...) ¹⁶⁹.

Pozuelos coincide con parte de esta propuesta añadiendo los análisis comparativos, la propuesta de seguir la pista de un producto desde su origen hasta que llega a nosotros, el análisis de presupuestos y los dilemas, entre otras ¹⁷⁰.

Sin referencia cooperativa, pero con clara relación con el aprendizaje de contenidos económico-empresariales en la enseñanza secundaria, existe un manual antiguo en el tiempo pero de vigente actualidad. En él, Haynes, nos recuerda que la didáctica específica de esta materia de la que “no se puede esperar que enseñe la asignatura por sí sola, más allá de lo que podríamos esperar de otras” y nos cita claves para su enseñanza ¹⁷¹.

- Las definiciones deben ser explicadas cuidadosamente.
- El profesor ha de garantizar que los alumnos comprendan los principales conceptos económicos (cita y ejemplifica algunos de ellos).
- Que dichos conceptos estén conectados con la vida real (cuánto más familiares mejor).
- Partir de los conceptos previos. Por ejemplo, ante la dificultad de comprensión en la ley de demanda, se puede partir de su experiencia respecto si sube el precio del billete de bus o el precio del bocadillo que compran en el recreo.
- La utilización del método socrático. Que los alumnos puedan retar la opinión de autores o del mismo profesor según su lógica.
- Hacer problemas y más problemas para fijar los contenidos económicos.
- El uso de la prensa, uso de gráficos, debates, visitas...

Terminar por observar, en lo más específico de nuestra investigación, la escasa (por no decir, inexistente,) bibliografía española que ligue el aprendizaje y la enseñanza de la Economía con el aprendizaje cooperativo. Algún apunte bibliográfico, fuera de nuestras fronteras, aplican dicho método cooperativo, sobre todo en niveles superiores universitarios. Por ejemplo, Ottewill y otros colegas, lo han aplicado en dos universidades americanas, en los estudios de Administración y Negocios, en diferentes

¹⁶⁹ CUENCA, J.M., MARTÍN, M, ESTEPA; J.: “Historia y videojuegos”. *Iber* nº69. Julio-Septiembre 2011. Pág. 68.

¹⁷⁰ POZUELOS, F.: “Actividades y estrategias”. *Cuadernos de pedagogía* nº 279. Abril 1999. Pág. 64-68.

¹⁷¹ HAYNES, J.: *Economics in The Secondary School*. Harvard University. Houghton Mifflin Co, 1914. Pág. 47-71.

cursos y materias¹⁷². Consideran la importancia de este método en referencia a la adquisición de habilidades que fomentarán el éxito de los futuros empleables en el puesto de trabajo. De hecho, muchas organizaciones se están moviendo hacia sistemas de dirección donde se fomenta la dirección participativa por objetivos en equipos de trabajo en los que los individuos son responsables de los fines de la empresa u organización. Este método concede mayor responsabilidad a los estudiantes, que junto con la habilidad de trabajo en equipo, les dotará de mejores capacidades para su desempeño futuro laboral. Dicha experiencia comprobó en todos los casos que la actividad de los estudiantes mejoró con este aprendizaje frente al de las “clases magistrales”, el porcentaje de asistencia fue mayor, así como el nivel de participación y la calidad de la misma. Además, el feedback que enviaron los alumnos fruto de la experiencia fue de satisfacción con la interacción grupal y de mayor estímulo en las clases. También manifestaron que habían aprendido a cómo estudiar y demostraron mayor confianza en sus habilidades.

Travé y Pozuelos, que han analizado los tipos de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, clasifican las líneas de investigación en: investigaciones sobre el currículum, sobre el profesorado, aquellas relacionadas con el alumnado y, por último, las ecológicas. En las investigaciones ecológicas, dentro de las investigaciones dedicadas al proyecto curricular, se encuentran las relativas a la enseñanza de la economía en la educación obligatoria¹⁷³.

Concretando en las investigaciones que han tenido por objeto el campo de la enseñanza económica, las distintas propuestas son clasificadas por Travé en cuatro apartados¹⁷⁴.

- Investigaciones centradas en la enseñanza de las nociones económicas.
- Investigaciones sobre los contenidos económicos.
- Investigaciones sobre recursos y materiales.
- Investigaciones sobre el pensamiento económico del profesorado y la formación inicial y permanente.

¹⁷² OTTEWILL, R. y otros: *Educational Innovation in Economics and Bussiness VII*. Dordrecht. Kluwer Academic Publisher, 2004. Pág. 129-146.

¹⁷³ TRAVÉ, G. y POZUELOS ESTRADA, F.: *Entre pupitres: Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. Huelva. Publicaciones Universidad de Huelva, 2001. Pág. 212 y 227.

¹⁷⁴ TRAVÉ, G. (1998): Op. Cit. Pág. 87 y ss.

Se concluye que la línea investigadora al respecto sigue abierta, más en el caso de esta materia relacionada con el aprendizaje cooperativo y que es realmente escasa en las últimas etapas de la educación secundaria. La investigación práctica, los estudios de casos... pueden llevar en el futuro a los profesores de Economía a producir innovadoras investigaciones con una aplicación real y directa en las aulas.

III.- OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y CONTEXTO DE ESTUDIO

En función de todo lo dicho, se hace relevante y necesario abordar una línea de investigación que se centre en el empleo del método cooperativo para la enseñanza y aprendizaje de nociones económico-empresariales. Iniciar este camino es el propósito de esta investigación cuyos objetivos e hipótesis pasamos a reseñar a continuación.

1.- FORMULACIÓN DEL OBJETIVO.

OBJETIVO GENERAL

Analizar la influencia del método cooperativo como potenciador de la enseñanza y aprendizaje de contenidos económico empresariales, como método idóneo de gestión y participación en el aula, y como favorecedor de la adquisición de las competencias básicas de aprender a aprender y social ciudadana en las materias de Iniciativa Emprendedora, que cursa el alumnado de 4º de la Educación Secundaria Obligatoria, y de Economía de 1º de Bachillerato en diferentes contextos educativos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ◆ Verificar la idoneidad de este método de aprendizaje cara a alcanzar la competencia aprender a aprender y social ciudadana que en buena medida han de ser adquiridas desde las asignaturas de Iniciativa Emprendedora y de Economía.
- ◆ Analizar la aportación del aprendizaje cooperativo para crear un positivo clima de convivencia en el aula, para fomentar unas sanas relaciones interpersonales y

una gestión del aula más participativa que contribuya a un aprendizaje más efectivo de los contenidos en dichas materias.

- ◆ Demostrar que esta metodología contribuye a una mayor motivación para el aprendizaje de determinadas nociones económico-empresariales.
- ◆ Comprobar la contribución de este método al aprendizaje y el recuerdo de los contenidos económico-empresariales. De igual manera, observar la posible mejora de los resultados académicos de los alumnos en las asignaturas de Iniciativa Emprendedora y Economía frente a una metodología de corte individualista.

2.- HIPÓTESIS GENERAL E HIPÓTESIS OPERACIONALES.

HIPÓTESIS GENERAL

La aplicación y sistematización en el aula del aprendizaje grupal, junto al diseño de un sistema de aprendizaje cooperativo, que abarque desde la forma en que realizamos los agrupamientos hasta la planificación de las actividades concretas, pasando por el diseño de los objetivos basados en una interdependencia positiva, tal y como nos indican los principios y filosofía de esta metodología, potenciará el aprendizaje, en su sentido más amplio, en las materias del área de Economía.

HIPÓTESIS OPERACIONALES

- ◆ *La utilización de este método de aprendizaje logrará un mayor desarrollo de las competencias básicas aprender a aprender y social-ciudadana para el área de Iniciativa Emprendedora y la materia de Economía, respecto a si no lo aplicamos.*

Se pretende observar si con la estructuración del aprendizaje de modo cooperativo, los alumnos de la materia de Economía, desarrollarán de modo más efectivo tanto la competencia de aprender a aprender como la competencia social ciudadana. El aprendizaje cooperativo, al fortalecer el aprendizaje individual simultáneamente con aprendizajes grupales, creemos, puede favorecer la primera competencia básica enumerada. Su marcado carácter social e interactivo, así como la enseñanza y evaluación específica de habilidades sociales y grupales, podrán ser

generadores de una mayor competencia social en el alumnado respecto a si no se aplica.

- ◆ *El fomento del aprendizaje conjunto de los alumnos, haciéndose responsables unos de otros, creará un clima de convivencia en el aula más satisfactorio en cuanto a motivación hacia el aprendizaje de determinados conceptos económico-empresariales, potenciará la relación interpersonal y contribuirá a una gestión del aula más participativa dando mayor protagonismo al alumnado.*

Es sabida la necesidad de los adolescentes, en esta edad escolar, de interactuar con sus semejantes y la enorme importancia que dan al grupo de iguales. Este aspecto puede ser recogido por el docente en su planificación metodológica, tal y cómo se contempla en el aprendizaje cooperativo, para que el grupo sea generador de un clima de convivencia favorecedor del aprendizaje de los contenidos propios de las materia de Economía, aumentando la motivación de los estudiantes ante las actividades y tareas cotidianas en el aula. El trabajar en grupo, la identidad como equipo, el hacerse responsables unos de otros... generarán consecuencias positivas a dos niveles: en sus relaciones interpersonales y en beneficio de una gestión del aula donde el alumno tome mayor protagonismo (fruto de la mayor participación que se concede al alumno con este nuevo método y al papel de guía que se le otorga al docente).

- ◆ *La aplicación del aprendizaje cooperativo en vez de una “enseñanza tradicional individualista” mejorará el aprendizaje de dichos contenidos económico-empresariales, su recuerdo y los resultados académicos globales de los alumnos.*

En cada aula, y en mayor medida en la enseñanza obligatoria, la diversidad de alumnado es patente: diversidad de sexo, estilos de aprendizaje, personalidad, motivación hacia el aprendizaje... El método cooperativo, al considerar la diversidad como una oportunidad frente a metodología de corte individualista (que la concibe como amenaza o se dirige a un estudiante “medio” inexistente), podrá mejorar el aprendizaje de los contenidos de las materias de Economía, así como fomentar su recuerdo gracias a las técnicas que se diseñarán de forma cooperativa y orientadas a aprender no para olvidar.

3.- CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.

Una categoría o variable es una propiedad que puede modificarse y cuya variación es susceptible de medirse o bien observarse¹⁷⁵. Los tratados de metodología de la investigación distinguen entre variables independientes (antecedentes que producen un efecto) y variables dependientes (elementos consecuentes desencadenados por la causa antecedente)¹⁷⁶. En esta investigación actúa como categoría independiente el programa de intervención con métodos cooperativos, cuyos efectos se espera provoquen modificaciones sobre el aprendizaje de contenidos económicos; las competencias de aprender a aprender y social-ciudadana; y el clima y gestión del aula, constituyéndose todos ellos en las categorías de análisis dependientes de la investigación cuyo significado pasamos a exponer seguidamente.

3.1.- Categorías dependientes contenidas en la competencia de aprender a aprender.

a.- Aprendizajes genéricos.

En este apartado se consideran aquellas cuestiones de carácter más general referidas a los componentes de la competencia de aprender a aprender, desglosadas en componentes o subcompetencias de acuerdo con el marco legislativo español.

- Autoconocimiento.

El autoconocimiento podríamos decir que es algo “previo”, en su sentido radical y nuclear, al aprendizaje. Podría constituir una de las causas u obstáculos menos reconocidos como causa de fracaso escolar, lo que deriva en la importancia de su consideración. En la mayoría de los casos no se plantea en el aula la educación en el autoconocimiento. Pero se podría afirmar con rotundidad, parafraseando a Herrán Gascón, que un profesor/a de Economía o de cualquier otra disciplina que no enseñe autoconocimiento enseñando su materia, es que no está enseñando bien la Economía... En este sentido, se podría decir de ella, que es una “competencia

¹⁷⁵ HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA, P.: *Metodología de la investigación*. México. McGraw-hill, 2003. Pág. 143.

¹⁷⁶ ALBERT, M.J.: *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid. McGraw-hill, 2007. Pág. 55-56.

silenciosa que ni se demanda ni se relaciona con preparación alguna, ni siquiera con la formación de educadores”¹⁷⁷.

Se requieren diseños del proceso de enseñanza y aprendizaje que valoren esta competencia. Nuestro método cooperativo en cuánto favorece la autoreflexión personal y grupal, la responsabilidad personal del proceso de aprendizaje y la necesidad de aprender con otros... se torna en método favorecedor de dicha subcompetencia. Suscribimos, apostando por dicho método, las palabras de Goleman: “Quisiera imaginar que algún día la educación incluirá en su programa de estudios la enseñanza de capacidades tan genuinamente humanas como el autoconocimiento”¹⁷⁸.

El aprendizaje cooperativo contempla la enseñanza de esta competencia pues parte y da valor a las diferencias individuales de cada alumno, busca motivar al alumnado para hacerse responsable de su aprendizaje y promueve la reflexión sobre su propio aprendizaje, sobre los procesos que se desarrollan en el aula para conseguirlo y las estrategias y técnicas utilizadas. Así, el alumno abandona su papel pasivo y se convierte en protagonista activo de su aprendizaje¹⁷⁹.

- Autoaprendizaje.

Autoaprendizaje es la habilidad que cada alumno posee para autoregular su propio proceso de aprendizaje en todas las actividades y tareas escolares. Este autoaprendizaje se refuerza por los pilares del aprendizaje cooperativo. Es más eficaz aquel proceso que fomenta “hacer” las cosas tratando de poner el énfasis en la experiencia que el que enseña únicamente teorías sobre ellas. Una enseñanza tradicional es menos eficaz que una basada en el autoaprendizaje y autodesarrollo¹⁸⁰.

- Motivación.

La motivación se genera en la capacidad del alumno para mantenerse y encaminarse hacia una finalidad o tarea. Nace de la libertad de elección de los individuos y del impulso de todo ser humano para autorealizarse en base a la búsqueda de su propia personalidad. La motivación es tanto causa como consecuencia del rendimiento académico. Se influyen ambas en ambos sentidos. La motivación

¹⁷⁷ HERRAN GASCÓN, A.: “Autoconocimiento y formación. Más allá de la educación en valores”. Tendencias pedagógicas 8. Universidad Autónoma de Madrid. Año 2003. Pág. 13-42.

¹⁷⁸ GOLEMAN, D.: *Inteligencia emocional*. Barcelona. Kairos, 1996. Pág. 30.

¹⁷⁹ CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Diccionario de términos clave de español como lengua extranjera. Consultado el 25 de julio de 2011 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/autonomia.htm.

¹⁸⁰ CARBALLO, R.: *Experiencias en grupo*. Madrid. Editorial Complutense, 2002. Pág. 58-60.

además está influenciada por varios elementos como el propio autoconcepto del alumnado, el ambiente en el que se desarrolla el aprendizaje, y la manera de ser y de “hacer” del profesor¹⁸¹.

- Autoevaluación.

La autoevaluación está anclada a la responsabilidad personal protagonizada por el estudiante y a su compromiso en el aprendizaje de las distintas tareas y trabajos desarrollados tanto dentro como fuera del aula. No es una tarea simple pues exige del estudiante hacerse consciente de que el foco de la evaluación reside en uno mismo, aspecto que implica fortalecer su compromiso y responsabilidad personales¹⁸². Implica conocer los objetivos que quiere alcanzar, marcarse estrategias, capacidad de reflexión y disciplina para juzgar en qué medida las ha logrado, saber incorporar feedbacks tanto positivos como negativos del docente y de sus compañeros de grupo¹⁸³.

- Habilidades de información.

Dichas habilidades contemplan la obtención de información cuando se pide para un determinado tema, pues habrá ocasiones en que la información es proporcionada por el profesor y otras en que sea el alumno el que tenga que buscarla. Incluso se puede dar el caso de que no exista y el mismo alumno ha de ser capaz de generarla¹⁸⁴. Estas habilidades añaden la capacidad de relacionar la nueva información con informaciones ya conocidas, terminando por saber aplicar nuevas informaciones a situaciones y contextos parecidos, por ejemplo, en la vida cotidiana y entorno del alumnado.

b.- Aprendizaje de contenidos económico-empresariales.

El aprendizaje de contenidos económicos y empresariales se desglosa en aquellos de tipo conceptual y otros procedimentales. La finalidad de la enseñanza de las materias de la disciplina económica-empresarial no consiste, de modo absoluto ni primordial, en la memorización de conceptos o párrafos que los alumnos tengan que

¹⁸¹ CASTEJÓN, J.L. y NAVAS; L. (ed.): *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones: Implicaciones para la enseñanza en la Educación Secundaria*. Alicante. ECU, 2009. Pág. 134 y 153.

¹⁸² ONTORIA, A.: *Aprendizaje centrado en el alumno: metodología para una escuela abierta*. Madrid, Narcea, 2003. Pág. 121.

¹⁸³ BARBERÁ, E. y MARTÍN, E.de: *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona. UOC, 2009. Pág. 126.

¹⁸⁴ ZARZAR, C.: *La formación integral del alumno: Qué es y cómo propiciarla*. México. Fondo de cultura económica, 2003. Pág. 108.

reproducir sistemáticamente en pruebas o exposiciones, sino en dotar al alumno del manejo de estrategias, habilidades y procedimientos propios del área de la Economía. Respecto a este aprendizaje, cobra interés considerar el recuerdo en el tiempo de dichos contenidos.

- Contenidos de carácter conceptual.

Las cuestiones de carácter conceptual seleccionadas incluyen definiciones propias de la disciplina que contribuyen a dotar al alumnado de un vocabulario económico básico para expresarse de modo económico. En Iniciativa Emprendedora, estas definiciones breves (dos o tres líneas) incluyen el concepto de *negociación distributiva*, aquel tipo de negociación donde cada parte busca el mejor resultado para sí mismo generando, normalmente, conflicto entre las partes pues su filosofía se basa en si yo gano, tú pierdes; y *atenuación* como aquel estilo de conflicto en el que se simula que todo va bien constituyendo una estrategia pasiva y temporal de resolución de conflictos que no lo soluciona. Y además, incluye la definición de *marketing-mix* como combinación de variables de marketing (llamadas 4p's) producto, precio, distribución y promoción que constituyen la base de la política comercial de la empresa; y *marca* como elemento compuesto por el nombre y logotipo que sirve para identificar a una empresa.

Otras cuestiones conceptuales, de matiz enumerativo, consisten en *nombrar y describir brevemente las fases del ciclo de vida del producto*. Son las etapas por la que pasa un producto a lo largo de su vida. Son cuatro. La etapa de introducción o lanzamiento del producto donde el volumen de ventas es bajo y crece lentamente pues el producto se está adaptando a la demanda de los consumidores. La segunda etapa es la de crecimiento donde las ventas crecen por la aceptación de los consumidores con lo que la empresa empieza a obtener beneficios. En la etapa de madurez, las ventas y beneficios se estabilizan porque el mercado se va saturando debido a que se ha llegado a la mayor parte de los clientes potenciales. La última etapa se denomina declive en la que ventas y beneficios disminuyen a causa de la aparición de productos sustitutivos o por otras causas. Respecto a este tipo de cuestiones, y como complemento, se plasman cuadros o gráficos de cariz conceptual y de síntesis, como es el cuadro-gráfico resumen donde se interrelacionen las etapas con el nivel de ventas del producto, tal y como se ha ido describiendo líneas atrás.

Los contenidos conceptuales para la materia de Economía se desglosan en definiciones, enumeración de los factores explicando la relación causa efecto que provocan los mismos y una pregunta de desarrollo.

Las definiciones breves se refieren a conceptos como *demanda* que es la cantidad de un bien que los consumidores están dispuestos a comprar a los diferentes precios en un tiempo determinado; *ley de oferta* como el principio base del comportamiento de la oferta por el cual una subida en el precio del propio bien genera un aumento en la cantidades que los vendedores o empresas están dispuestas a ofertar, y viceversa; *monopolio natural*, aquel monopolio que tiene su origen en la naturaleza del servicio prestado que desaconseja por razones de rentabilidad la presencia de varias empresas en dicho mercado; y *competencia monopolística* que es la estructura de mercado donde muchos vendedores actuando como monopolistas del bien gracias a la diferenciación del producto se dirigen a muchos compradores.

Además de estas definiciones, se establecen cuestiones de enumeración de factores analizando la causa-efecto de los mismos, como por ejemplo, *los factores que influyen sobre la oferta y la demanda* provocando desplazamientos en las mismas. Uno de los factores que influyen sobre la demanda es la renta de los consumidores. Si sube la renta, ante bienes normales, sube la demanda y viceversa. Al contrario que para los bienes inferiores, que el consumidor, al disponer de una mayor renta sustituye estos por otros bienes normales, por lo que si sube la renta, para estos bienes baja la demanda. Otro factor que influye en la demanda de un bien es el precio de los otros bienes. Si sube el precio de un bien sustitutivo de otro (aquellos que satisfacen la misma necesidad de similar forma) aumenta la demanda de ese otro bien y viceversa. En cambio, si sube el precio de un bien complementario (se han de consumir conjuntamente para satisfacer la misma necesidad) disminuye la demanda de ese otro bien. La publicidad y los gustos y preferencias hacia el producto son otro de los factores que influyen en la demanda, ante un aumento en ellos, la demanda del bien también aumenta. Los factores que influyen en la oferta de un bien, principalmente son tres. La mejora tecnológica supone aumentos en la oferta. El precio de los factores productivos, es otro factor, provocando una disminución en la oferta si aumenta el precio de los factores productivos y viceversa. Las expectativas empresariales de futuro si son positivas suponen aumentos en la oferta del bien.

Otras cuestiones conceptuales se refieren a preguntas de desarrollo como puede ser el *oligopolio*. Este mercado está dominado por un pequeño número de vendedores o prestadores de servicios dirigido a una multitud de compradores. Debido al escaso número de participantes oferentes (o aunque haya muchos unos pocos poseen la mayor parte de la cuota de mercado), cada oligopolista está al tanto de las acciones de los otros. Las decisiones de una empresa afectan o causan influencias en las decisiones de las otras con lo que la interdependencia entre empresas es su característica nuclear. Este mercado puede ser de cooperación o de competencia. En el oligopolio colusivo, los oferentes se reparten mercado fijando precios (cártel) y en el no colusivo, las empresas operan en los mercados sin tomar acuerdos sino compitiendo. Existen diferentes formas de oligopolio no colusivo como son la guerra de precios, el liderazgo en precios y las políticas comerciales de anticipación.

- Contenidos de carácter procedimental.

En Iniciativa Emprendedora, los contenidos procedimentales se concretan en *identificar y clasificar a qué tipo de mercado se corresponden distintos ejemplos de mercados*, argumentando su elección: mercado de productos de ropa (típico mercado de competencia monopolística donde muchos oferentes de marcas muy diferenciadas actúan como monopolios de marca dirigidas a muchos consumidores), mercado de ferrocarriles españoles (caso de monopolio estatal o natural donde Renfe es la única empresa oferente del citado servicio), una lonja de pescado (mercado que se acerca a la competencia perfecta donde un número significativo de vendedores y compradores en el mismo espacio, con total información, intercambian un producto homogéneo sin disponer ningún participante de un poder especial para fijar el precio) y mercado de telefonía móvil (clásico ejemplo de oligopolio donde tres o cuatro operadoras se reparten todo el mercado).

Otras cuestiones procedimentales versan sobre casos o supuestos simulados, como por ejemplo, un emprendedor quiere crear una sociedad limitada, y quiere *identificar aquellos factores (bien oportunidades, fortalezas o bien amenazas o debilidades) que van a influir en su empresa genérica, identificando cada factor con su pertenencia al macroentorno o al microentorno*. Estos factores pertenecientes al microentorno y macroentorno son variados, como por ejemplo, subvenciones y ayudas del Gobierno a los emprendedores, el marco jurídico general, la tasa de

crecimiento de la población, los proveedores, los competidores de la zona... De los citados aquí, los tres primeros pertenecen al macroentorno y los dos últimos al microentorno.

Los contenidos procedimentales en Economía referidos al mercado son, fundamentalmente, de resolución matemática y de elaboración gráfica. Por ejemplo, ante las funciones de oferta y demanda de un mercado concreto, se pide calcular la situación de equilibrio matemáticamente. A continuación, y para relacionar el tratamiento matemático con el gráfico, y partiendo del equilibrio anterior se puede representar gráficamente lo que ocurre si cambia el precio de un bien sustitutivo y si varía el precio del propio bien.

3.2.- Categorías dependientes contenidas en la competencia social y ciudadana.

- **Autonomía social.**

Valorarme y conocerme a mí mismo, no ser dependiente, son el punto de partida para abrirse a los demás y establecer relaciones con garantía. Implica conocer los propios límites, reconocer las experiencias de éxito y fracaso que me van conformando como persona. Dichos conceptos se forman a partir de experiencias positivas y negativas vividas, así como de las valoraciones de los otros respecto a nuestra persona y conducta. Por ello, dicha “habilidad” tiene una relación importante con la competencia social y ciudadana¹⁸⁵.

- **Empatía.**

La empatía interpersonal y social es la habilidad para compartir sentimientos comunes tomando consciencia de los pensamientos, intenciones, motivos y sentimientos ajenos¹⁸⁶. Como uno de los rasgos propios y más importantes de la inteligencia emocional, ser empático genera simpatía y camaradería entre los sujetos, en este caso, los escolares, y es garantía de unas relaciones interpersonales favorables.

¹⁸⁵ PEÑAFIEL, E. y SERRANO, C.: *Habilidades Sociales*. Pozuelo de Alarcón. Editex, 2010. Pág. 13.

¹⁸⁶ ROCHE, R.: *Psicología y educación para la prosocialidad*. Barcelona. Universidad de Barcelona, 2002. Pág. 141 y 142.

- **Habilidades relaciones interpersonales.**

Son aquellas destrezas que necesita adquirir la persona para relacionarse apropiadamente en su mundo social, tanto entre sus iguales como con el mundo adulto. La educación ha de contribuir al desarrollo de estas habilidades y perseguir una mejora sustancial en las relaciones de los alumnos en el entorno educativo. Habilidades como unir los esfuerzos que hacen unos y otros, tender a cooperar y colaborar con los demás, iniciar conversación y relación con aquellos compañeros menos conocidos a priori, no ser indiferente al comportamiento de mis compañeros... constituyen ejemplos concretos de la misma.

- **Habilidades relacionales con el entorno.**

La competencia social y ciudadana incluye el ayudar a los alumnos a entender la realidad social en la que habitan y se relacionan. Además contempla la práctica de una ciudadanía activa, comprometiéndose a promover cambios positivos en su entorno. Es una habilidad relacional a otro nivel con el propio entorno social en el que vive el alumno haciéndose consciente de su papel como ciudadano además de alumno.

3.3.- Clima de convivencia y gestión del aula.

a.- El clima y la convivencia.

El clima escolar es el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por diferentes componentes tanto personales como institucionales que otorgan un estilo propio a la escuela y a la vez son condicionantes de los procesos educativos que se llevan en ella. El clima de clase o de aula se centra en una unidad de funcionamiento dentro de la escuela. La propia dinámica de la clase, las relaciones en su seno en todos los sentidos, la poca o mucha participación de los mismos... confieren un peculiar tono o clima de clase diferente si se variasen esos elementos¹⁸⁷. El clima de aula no se genera por ciencia infusa sino que implica planificación y establecimiento de políticas en el aula y a nivel global para su desarrollo. Un buen clima escolar permite relaciones de convivencia positivas para el

¹⁸⁷ RODRÍGUEZ, N.: "El clima escolar". *Revista digital Investigación y Educación* nº 7, Volumen 3, de Marzo de 2004. Consultado el 10 de octubre de 2011 en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima.PDF.

progreso individual de los agentes que forman la escuela, especialmente alumnos y profesores, y de la institución escolar en su conjunto. La convivencia es una noción referida a las relaciones interpersonales positivas entre los diferentes grupos que forman la institución escolar que puede resultar dañada ante la mala gestión de los conflictos en su seno¹⁸⁸. Los componentes o dimensiones del clima social del aula abarcan desde su dimensión de desarrollo personal, la dimensión relacional incorporando cuestiones de organización y normativa que lo favorecen o perjudican¹⁸⁹.

b.- Gestión y participación en el aula.

Dicho concepto se encuadra en la participación académica del alumnado referida a la gestión y participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos. Se deja a un lado la dimensión política de la participación a nivel de centro y la comunitaria en su relación extraescolar y con el entorno. Una gestión participativa en el aula implica que el alumno pueda dar su opinión, dar ideas, hacer críticas cuando lo considere...¹⁹⁰

3.4.- Valoración general del método.

Después de todo el análisis, se termina por analizar la metodología del aprendizaje cooperativo empleada durante la intervención. Se analiza la satisfacción del alumnado con dicho cambio metodológico, los resultados académicos y la adecuación y coherencia de los contenidos desarrollados.

4.- DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE ESTUDIO.

“No existen dos centros iguales. Cada colegio, instituto, es producto de un conjunto de factores o variables que conforman su propio microclima, su particular

¹⁸⁸ ANDRÉS, M.S.: *Los sistemas de ayuda entre iguales como instrumento de mejora de la convivencia escolar: evaluación de una intervención*. Madrid. IFIE, 2009. Pág. 23-31.

¹⁸⁹ RODRÍGUEZ, A. (Coord.): *Un enfoque interdisciplinar en la formación de maestros*. Madrid. Narcea, 1994. Pág. 184-185.

¹⁹⁰ SANTOS, M.A.: *Aprender a convivir en la escuela*. Sevilla. Akal, 2005. Pág. 114-115.

identidad que le hace diferente a los demás: el origen social del alumnado, la dinámica interna de las familias, la articulación de la localidad o el barrio, su carácter rural o urbano, su composición multiétnica o las relaciones humanas entre el profesorado hacen a los centros intrínsecamente distintos”¹⁹¹.

Los contextos educativos donde se ha aplicado el programa de intervención en cada curso escolar coinciden con los destinos de localidad del profesor-investigador. Se ha buscado realizar la investigación al menos durante tres cursos escolares en contextos educativos y centros con características diferenciadas entre unos y otros. Ha dado la casualidad que en estos tres años, los contextos de los tres institutos que se describen a continuación, son realmente variados tal y como reflejan la tabla comparativa con la que finaliza este apartado.

4.1.- I.E.S. Parquesol de Valladolid

Características del entorno.

El I.E.S. Parquesol está ubicado en un barrio de la ciudad de Valladolid: "Ciudad Parquesol". No es una ciudad dormitorio en el sentido clásico, ya que buena parte de las parcelas cuentan con zonas ajardinadas y deportivas, pero la carencia de instalaciones industriales y de algunos servicios vinculan estrechamente a Parquesol con el resto de la ciudad y obligan a su población a comunicarse continuamente con su núcleo central.

La urbanización de esta zona tuvo lugar a principios de los años 70 como consecuencia del intenso proceso de industrialización que sufrió Valladolid en los años 60. El continuo crecimiento de población ocasionó una fuerte presión escolar sobre los centros que se ubicaban en el barrio lo que dio lugar a la creación de dos nuevos centros, uno de primaria y otro de secundaria.

Existen en torno a 25.000 personas censadas en el barrio, repartidas casi por igual entre hombres y mujeres. El sector mayoritario (45%) es el de adultos comprendidos entre 30 y 50 años, siendo minoritario en el barrio el grupo de personas mayores de 50 años (10%). El porcentaje de alumnos en edad escolar es del 35% (20%

¹⁹¹ PÉREZ GÓMEZ, A.I.: *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria. Vol IV.* Barcelona. Grao, 2010. Pág. 76.

menores de 12 años y 15% entre 12 y 25 años). La estructura familiar mayoritaria está integrada por unidades familiares de 1 y 2 hijos.

Predominan las clases medias, desde los obreros cualificados hasta sectores de burguesía acomodada, que gozan de una buena situación económica que les permite dotar a sus hijos de todos los medios necesarios para su educación. Sin embargo el mantenimiento de dicho nivel económico obliga a los padres, en ocasiones, a privarles del tiempo de dedicación y atención necesarias para que esta educación se materialice. Cuando el fracaso escolar germina en un terreno abonado por difíciles situaciones familiares, la dificultad de la labor educativa se incrementa de forma especial.

El nivel de estudios de la población adulta quizás no se corresponda con el nivel económico, ya que, si bien es casi imperceptible el número de personas que no saben leer (0,25%), más de la cuarta parte (26%) no tiene graduado escolar y otra cuarta parte tiene solo este título, no alcanzando a la mitad el número de personas que poseen una titulación de F.P. 2 o superior.

Características del centro.

Creado como un Instituto de Bachillerato en el año 90, funcionó como tal en el curso 90-91 haciendo uso de las instalaciones del colegio público cercano "Ignacio Martín Baró" con el que siempre ha mantenido unas relaciones cordiales y de estrecha colaboración. La plantilla provisional con la que empezó en dicho curso dio paso, en el 91-92, a otra más estable que continuó en el centro durante varios cursos. En este año pasó a ocupar su propio edificio y tuvieron lugar los actos de inauguración del centro al que el Consejo Escolar decidió poner el nombre de "I.E.S. Parquesol".

La fuerte presión escolar de los años posteriores hizo que el centro viviera situaciones difíciles, tanto desde el punto de vista pedagógico como organizativo (turno de tarde desconectado del resto del instituto, implantación anticipada de tres cursos de la E.S.O. en un instituto no preparado en cuanto a infraestructuras ni en cuanto a organización...). Hace 10 años el centro vuelve a su estructura original de centro pequeño: unos 500 alumnos y 50 profesores.

Actualmente cuenta con tres grupos por nivel para la E.S.O., dos grupos de diversificación (uno de primero y otro de segundo), uno de cada nivel en Bachillerato

de Humanidades y Ciencias Sociales y dos en cada nivel de Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud. Su pequeño tamaño permite que exista un trato cercano y familiar entre todas las personas que lo integran, algo que favorece de forma decisiva su buen funcionamiento.

Tiene una oferta amplia y equilibrada de optativas que permite a sus alumnos elegir itinerarios acordes con sus intereses y una organización que facilita la atención, tanto de aquellos que tiene dificultades, como de los que destacan por su capacidad e interés.

En él imparten clase 57 profesores, de los que aproximadamente un 60% tienen plaza definitiva en el centro. El resto son profesores desplazados, con destino provisional o interinos. Muchos de ellos permanecen varios años en el centro, por lo que la plantilla goza de una cierta estabilidad que le permite afrontar de forma continua y progresiva los retos que se le presentan.

El más de medio millar de alumnos presenta cierta homogeneidad cuando se le compara con el alumnado de otras zonas de la localidad. Tienen las crisis de actitud y motivación propias de la edad y de la sociedad que les ha tocado vivir, pero son respetuosos y educados en general. Tiene una edad entre los 15 y 18 años, con marcado carácter adolescente en un momento de múltiples cambios afectivos, cognitivos y relacionales donde su mayor preocupación es la integración social. Los alumnos a estas edades van adquiriendo un tipo de pensamiento más abstracto, trabajando con operaciones lógico-formales y que permiten la resolución de problemas complejos. Poseen capacidad para replantearse problemas ideológicos de la vida social y ser críticos con su ambiente y sus juicios. No es nuevo el individualismo con el que viven nuestro jóvenes potenciado por nuestros estilos y patrones sociales, tal y como apunta el informe Jóvenes Españoles de la Fundación SM¹⁹². Este motivo nos insta a creer que el desarrollo de políticas educativas y metodologías tendentes a la cooperación y colaboración son necesarias y urgentes.

Como comentaremos más adelante, la investigación-acción se centró en la asignatura de Iniciativa Emprendedora (4º E.S.O.) cursada por 28 estudiantes

¹⁹² GONZÁLEZ BLASCO, P.; LÓPEZ PINTOR, GONZÁLEZ-ANLEO, J.M.; TOHARIA, J. J. y ELZO, J.: *Jóvenes españoles 2005*. Madrid. Fundación SM, 2006. Pág. 35 y ss.

(provenientes de tres grupos de 4º E.S.O.). El investigador coincide que es el profesor del área. Dicho estudio se realizó en el curso 2008-2009.

4.2.- I.E.S. Galileo de Valladolid.

Características del entorno.

El I.E.S. Galileo está localizado en el barrio de Pajarillos (Pajarillos Altos) en la Ctra. Villabañez de Valladolid. Al centro asisten alumnos mayoritariamente del barrio y algunas de las zonas limítrofes.

El núcleo originario del barrio fue “Pajarillos Altos”, continuándose en “Bajos” con la implantación industrial en los años 60 y el consiguiente desarrollo urbanístico de la zona.

Este barrio nace en 1863 como un barrio de urbanización marginal. Hasta 1950 recibe a la población inmigrante que llega buscando terrenos baratos. Respecto a la ampliación a “Pajarillos Bajos” cabe destacar que era una zona de población agrícola que se consolida como barrio obrero.

El poblado de la Esperanza, contiguo prácticamente al Instituto, se abrió en 1979 con el objeto de acoger a la población gitana de los asentamientos chabolísticos de la carretera de la Circunvalación. Acabó convirtiéndose en un “gueto” donde se asentaba la gran parte de la venta de droga de la ciudad. En 1991 comenzó el realojo de las familias del poblado en distintos barrios de la ciudad. Es en el año 2004, cuando tras haberse derribado las casas del poblado, se finalizan las obras relativas a la construcción de nuevos edificios.

A pesar de eso, el barrio sigue teniendo unas connotaciones negativas debido a los largos años de marginación y drogas en el mismo.

En el entorno al centro conviven una población mayoritariamente joven con otra que vive un proceso de envejecimiento acusado. Esta mezcla es explicada por tres aspectos:

- Viviendas antiguas mayoritariamente habitadas por personas mayores.
- Población de etnia gitana cuyas parejas jóvenes, por tradición cultural, se casan pronto y tiene hijos a temprana edad.
- Parejas jóvenes de inmigrantes con hijos.

Gran parte de las familias pertenecen a un nivel socioeconómico medio o medio bajo, integrada mayoritariamente por obreros industriales con un índice de paro de alrededor de un 25% y creciendo.

Características del centro.

El I.E.S. Galileo abrió sus puertas en el año 1984 como un Instituto de Formación Profesional. Tuvo un nacimiento desafortunado por sus deficientes instalaciones y por la afluencia de alumnado de otros centros.

En el año 1993, con la puesta en marcha de la LOGSE, los profesores establecieron una nueva forma de operar basada en el trabajo en equipo, que ha supuesto grandes logros y mejoras. Actualmente dispone de unas excelentes instalaciones y es pionero en conexión por videoconferencia, en convenios de colaboración con empresas y programas de intercambio y bilingüismo.

La programación anual de centro tiene muy en cuenta el entorno y las características de los alumnos. En este sentido, cabe destacar la relación constante con las asociaciones de barrio y los centros de primaria.

La gama de estudios impartidos es amplia, desde la Educación Secundaria Obligatoria, pasando por el Bachillerato, los programas de cualificación profesional y los ciclos formativos tanto de grado medio como superior. Actualmente la plantilla de profesores es de unos 80, la mayoría impartiendo clases en ciclos formativos.

En cuanto al alumnado podemos suscribir lo dicho anteriormente y su marcado carácter adolescente. Algunas puntualizaciones más, sobre este contexto, son:

- La inclinación hacia la no continuidad de los estudios, lo que se traduce en un mayor interés por realizar un ciclo formativo que por continuar estudios universitarios.
- El alto grado de absentismo frente a los otros contextos analizados en esta investigación. Alrededor de un 15% del alumnado (datos del 2004) se declara absentista¹⁹³.
- La falta de hábitos de estudio y de técnicas básicas de aprendizaje (manejo de vocabulario, ortografía, realización de resúmenes y esquemas...).

¹⁹³ RED PAJARILLOS: *Estudio de la realidad del barrio Pajarillos*. Valladolid. Edición propia, 2004. Pág. 34.

En este Instituto la investigación se centró en la materia de Economía de 1º de Bachillerato formada por un solo grupo de 9 alumnos durante el curso escolar 2009-2010.

4.3.- I.E.S. Cardenal López de Mendoza de Burgos.

Características del entorno.

El Instituto Cardenal López de Mendoza es un centro público, situado en el centro histórico de Burgos. Como tal, no difiere en absoluto de las características propias del centro urbano de una ciudad mediana que va en ligero aumento.

En años anteriores, la mayor afluencia de los alumnos solía proceder del Colegio Río Arlanzón (éste, como el de Venerables, de reciente adscripción, podríamos decir que se sitúan en el casco histórico de Burgos), pero actualmente es mayor el número de alumnos procedentes del Colegio Solar del Cid, situado en una de las zonas de expansión urbanística de mayor crecimiento de la ciudad.

Además, alumnos de ciertos colegios públicos adscritos al centro pertenecientes al barrio periférico de San Pedro en la zona centro-este de la ciudad, acuden al Instituto. El resto procede del entorno rural al oeste de Burgos. Por ello, un buen número de estudiantes viene a diario de la comarca del Alfoz en transporte urbano.

Se reconoce, por tanto, una enorme diversidad en el centro educativo, que provoca que las características del entorno excedan de las propias del centro urbano de Burgos.

De modo general, las características del alumnado que acude al centro son muy variadas. El estrato socioeconómico de procedencia de las familias predomina un nivel medio. También hay alumnos de nivel bajo (minorías étnicas, inmigrantes) y un colectivo de alumnos, hijos de profesionales liberales o empresarios autónomos.

Características del centro.

Es un centro emblemático desde el punto de vista artístico y monumental al enclavarse en torno a un edificio renacentista (siglo XVI), el antiguo colegio de San Nicolás, con una trayectoria de más de 160 años al servicio de la enseñanza como

Instituto Provincial (desde 1845). La restauración de la parte noble del centro fue concluida en el curso 98/99 y la última efeméride que se ha celebrado en el instituto fue la inauguración oficial del curso 2002/03, presidida por la Infanta Cristina.

El centro se singulariza también desde el punto de vista urbanístico y cultural en su ciudad por disponer de una Capilla y sala capitular (en el edificio noble), un museo de Ciencias Naturales con un material muy interesante del siglo XIX y un jardín botánico.

Las enseñanzas son impartidas por un grupo numeroso de profesores, 117 en concreto. Los alumnos de enseñanza diurna se reparten en 24 grupos de enseñanza secundaria obligatoria y unos 13 grupos de Bachillerato de las modalidades de Ciencias y Humanidades y Ciencias Sociales.

Además, como nota características del centro, se imparte el programa de Bachillerato Internacional en las dos modalidades (4 grupos). En régimen nocturno se imparte el Bachillerato (6 grupos) y a distancia son cuatro grupos de alumnos los que cursan dicha enseñanza de Bachillerato.

Todo ello hace un total de cerca de 1.500 alumnos (1.100 en diurno y el resto en nocturno y distancia).

Otra nota reciente características de las enseñanzas es la concesión de la Sección Bilingüe en inglés recientemente.

Por otro lado, las relaciones del centro con el entorno son muy variadas. La comunicación con las familias es fluida e inmediata: envío de cartas, llamadas telefónicas, seguimiento por Internet... El centro cuenta con una asociación de padres y madres muy activa y con muchas actividades. El nivel de colaboración de la misma en cualquier cuestión que surge en el centro es alto. También existe una asociación de antiguos alumnos, con la que se mantiene buena relación; y, que colabora en la organización y patrocinio de actividades culturales. La relación con otras instituciones, públicas y privadas, es bastante abundante y diversa: participación en actividades organizadas por el ayuntamiento, diputación, organizaciones no gubernamentales...

La diversidad del alumnado es muy amplia, como se deduce de todo lo anterior, y sus intereses, motivaciones y expectativas son muy variados: desde la garantía social, a la que se orienta a alumnos de más de dieciséis años y que no consiguen el título de graduado en E.S.O., hasta el Bachillerato Internacional, pasando por las dos

modalidades de Bachillerato (Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y Humanidades y Ciencias Sociales) o, la orientación hacia los ciclos formativos de grado medio a los alumnos que consiguen la titulación al acabar la E.S.O. y de Grado Superior a los que acaban el Bachillerato.

Las capacidades son muy diversas y el nivel de desarrollo de las mismas es a su vez muy diferente: desde alumnos con necesidades educativas especiales por discapacidad o sobredotación (hay de los dos tipos) , alumnado con graves dificultades de aprendizaje y retrasos grandes, alumnado con riesgo de abandono del sistema escolar, alumnado en programas de Diversificación, alumnado de E.S.O. que amplían su horario a treinta y dos horas semanales, alumnado de Bachillerato y de Bachillerato Internacional.

La investigación-acción se realizó sobre grupos de ambas materias, tanto de Iniciativa Emprendedora cursada por 18 alumnos/as de uno de los tres grupos matriculados ese año, como de Economía en el grupo de 1º Bachillerato “D” (uno de los tres grupos que cursaban la materia en 1º Bachillerato), de 26 alumnos. El investigador vuelve a coincidir, tanto en este como en los otros dos contextos, con el que es el profesor de dichas materias. Dicho estudio se realizó en el curso 2010-2011.

4.4.- Comparativa de los tres contextos educativos.

Como se puede deducir de la descripción anterior, se ha realizado la investigación-acción en varios contextos diferenciados, tanto en tradición, localización, nivel socioeconómico, tamaño y dimensión de los grupos.

En la siguiente tabla comparativa se recoge sistematizadamente la variedad de contextos educativos en donde se ha aplicado la intervención, así como los grupos sobre los que se ha realizado.

CONTEXTOS (I.E.S.)	Parquesol	Galileo	C. López de Mendoza
Antigüedad	Recorrido corto 15 años	Recorrido medio 25 años	Larguísimo recorrido +100 años
Ciudad	Valladolid	Valladolid	Burgos
Localización	Periférico urbano	Periférico marginal	Céntrico
Nivel socioeconómico	Medio Alto	Medio Bajo	Pluralidad de medios
Tamaño	Pequeño 60 profesores y 500 alumnos	Mediano 80 profesores y 800 alumnos	Grande 120 profesores y 1500 alumnos
Estudios	E.S.O. y Bachillerato.	Formación Profesional, E.S.O. y Bachillerato.	E.S.O. y Bachillerato, con Bachillerato Internacional.
Dato destacado	Se nutre de alumnos de la zona con lo que la conflictividad es baja.	Connotaciones de cierta marginalidad.	Su reputada tradición académica hace que las clases estén al máximo de capacidad
Carácter de la investigación (grupos experimentales)	Grupo de enseñanza normalizada (28 alumnos de tres grupos de 4º E.S.O.).	Grupo de enseñanza normalizado de pequeño tamaño (9 alumnos con casi el 50% repetidores).	Grupos de enseñanza normalizada de tamaño medio y alto: 18 alumnos en Iniciativa de 4º E.S.O. y 26 alumnos en Economía de 1º Bach.
Materias	Iniciativa Emprendedora	Economía	Iniciativa Emprendedora y Economía

Tabla 1.- Comparativa de los tres contextos educativos.

IV.- OPCIONES METODOLÓGICAS

1.- CARÁCTER DE LA INVESTIGACIÓN.

Se desprende de los objetivos de la investigación y del marco contextual al que nos hemos referido, que nuestro estudio responde a una investigación acción anclada primordialmente en la experiencia docente y la intuición del profesor-investigador, con base cimentada en el cuerpo teórico existente que se ha desarrollado en el estado de la cuestión.

Respecto a las investigaciones referidas a la implementación del aprendizaje cooperativo en las últimas décadas, la literatura científica al respecto la forman estudios, como comentábamos anteriormente en el estado de la cuestión, agrupados por evaluaciones que demuestran que el aprendizaje cooperativo produce resultados positivos; evaluaciones comparativas que hablan de que este tipo de aprendizaje es superior a otros; evaluaciones formativas que buscan mejorar la implantación del mismo en las aulas; y en encuestas sobre el impacto del aprendizaje cooperativo en el alumnado¹⁹⁴. Nuestro estudio recoge aspectos de todos ellos pues pretende conocer el impacto o la influencia de este método en los alumnos, en su enseñanza y aprendizaje, así como analizar los posibles efectos positivos, comparándolo en ocasiones con otros grupos escolares en los que se aplica una metodología diferente. Y todo ello, concretado al estudio de un área o disciplina, la Economía.

¹⁹⁴ JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. (1999b): Op. Cit. Pág. 26.

Adoptamos pues una perspectiva metodológica orientada a la mejora de la práctica educativa, cara a solucionar problemáticas cotidianas en el aula, describiendo las situaciones concretas pormenorizadamente y estableciendo marcos que faciliten la toma de decisiones cara al cambio¹⁹⁵. De aquí se desprende que nuestra investigación parte del pensamiento de que “las prácticas cobran vida cuando se teoriza sobre ellas y las teorías adquieren una significación cuando se practican”¹⁹⁶.

La investigación-acción en la escuela analiza una situación que los docentes experimentan como inaceptable o problemática en algún aspecto, o bien susceptible de cambio o que requiere una respuesta práctica¹⁹⁷.

Las características de la investigación-acción, por tanto, son¹⁹⁸:

- Busca la mejora de la práctica educativa mediante unos cambios, que, en el caso que nos ocupa, suponen una variación del método empleado en el aula para aprender de los efectos que se desprenden del mismo.
- Es participativa y colaborativa, pues profesores y alumnos trabajan por la mejora de sus prácticas escolares.
- Sigue una espiral de ciclos: planificación, acción, observación y reflexión.
- Es un proceso de aprendizaje sistemático orientado a la praxis.
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Exige que las prácticas y programas de intervención sean sometidos a prueba. Implica pues registrar, recopilar, analizar...
- Tiene una dimensión crítica, pues conlleva modificaciones que implican a las personas.
- Justifica razonadamente la tarea educativa y las acciones desarrolladas gracias a dicha sistematización.

La investigación-acción puede nacer humildemente, como es nuestro caso, buscando pequeñas transformaciones realizadas, fundamentalmente, por una sola

¹⁹⁵ ARNAL, J., RINCÓN D. del, LATORRE, A.: *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona. Labor 1992. Pág. 88.

¹⁹⁶ CARR, W.: *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid. Morata, 2002. Pág. 34.

¹⁹⁷ ELLIOT, J.: *La investigación-acción en educación*. Madrid. Ediciones Morata, 1997. Pág. 24.

¹⁹⁸ KEMMIS, S. y MCTAGGART, R.: *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona. Alertes, 1988. Pág. 30-34.

persona (profesor-investigador), que en un futuro puedan operar hacia cambios más amplios¹⁹⁹. Cada clase debería “convertirse en un auténtico grupo humano, que piensa, actúa, comparte y ofrece las bases para una transformación continua de las prácticas educativas”. Este estudio asume dicho reto como propio²⁰⁰.

De todo lo dicho y como resumen, la investigación-acción en educación tiene como fin la comprensión de procesos educativos. Su método de estudio e instrumentos aplicados se basan en el estudio de casos concretos en el aula con instrumentos propios de la etnografía. Respecto al dónde y cuándo se investiga se responde dentro del centro educativo y en el horario de clases en colaboración con otros compañeros y colegas. Referido al quién elabora dicha investigación es el profesor docente que además es investigador y explora su realidad profesional concreta constituyéndose en agente que toma decisiones²⁰¹. Supone, por consiguiente, un cambio de concepción docente, pues la mayoría del profesorado piensa que teorizar sobre educación sucede en lugares y tiempos distintos a la práctica docente. Pero nada más lejos de la realidad, ya que la investigación-acción busca analizar y transformar aquellos problemas que trastornan y preocupan al cuerpo docente en cada momento²⁰².

La investigación-acción se caracteriza por ser un proceso de tipo cíclico (la espiral de ciclos que apuntábamos). Este ciclo espiral consiste en una serie de fases²⁰³:

- Exploración y análisis de la experiencia.
- Enunciado de un problema de investigación.
- Planificación de un proyecto.
- Realización del proyecto.
- Presentación y análisis de los resultados.
- Interpretación-conclusión (toma de decisiones).
- Y vuelta al comienzo como si de un ciclo circular se tratase.

¹⁹⁹ MOLINA GARCÍA, S.: *Escuela sin fracasos. Prevención del fracaso escolar desde la pedagogía interactiva*. Granada. Ediciones Aljibe, 1997. Pág. 67.

²⁰⁰ DOMINGUEZ, C., MEDINA, A. y SÁNCHEZ, C.: “La innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular”. *Perspectiva Educativa*. Vol. 50 nº1. Año 2011. Pág. 68.

²⁰¹ SUAREZ PAZOS, M.: “Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación”. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, nº 1. 2002. Pág. 40-56.

²⁰² CARR, W.: Op. Cit. Pág. 32-38.

²⁰³ GOYETTE, G. y LESSARD-HÉBERT, M.: *La investigación-acción*. Barcelona. Laertes, 1988. Pág. 192.

La técnica fundamental de la investigación-acción es la observación participante. Es un tipo de observación que se desarrolla por medio de la interacción entre el investigador y los alumnos en su clase. Constituye una estrategia metodológica que se da simultáneamente a través de la observación y la participación directa del investigador a través de la recogida de datos²⁰⁴. Consiste en una técnica donde se recoge información a la vez que se observa, “diseñada directamente para trabajar sobre el terreno”²⁰⁵.

Algunos autores, desde una perspectiva etnográfica, la consideran más que una técnica, concibiéndola como el análisis de los múltiples componentes culturales de las personas en su medio: las relaciones con el grupo, sus creencias, sus símbolos y rituales, los objetos que utilizan, sus costumbres, sus valores...²⁰⁶. Como método, se torna capaz de desarrollar un conocimiento científico de valor pues, además de describir conductas, es capaz de establecer relaciones explicativas sobre lo que se investiga²⁰⁷. Es decir, esta investigación pretende mejorar la práctica educativa a través de la aplicación y reflexión en las consecuencias que genere²⁰⁸.

Como el acontecimiento que se observa es experimentado por el observante de modo directo se requiere la propia experiencia lo que constituye una ventaja de dicha técnica²⁰⁹.

Otras de las ventajas de la observación participante es su flexibilidad en todo el proceso pues, hasta que no estamos en el campo de estudio no sabemos al completo las preguntas, o todos y cada uno de los aspectos que queremos observar²¹⁰.

El grado de aproximación del observador con los alumnos objetos de la misma es muy cercano en el caso que se investiga. La observación, a su vez, se da en el contexto natural del aula donde se desarrollan desde la cotidianidad escolar el proceso

²⁰⁴ ZAPATA, O.A.: *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México. Pax México, 2005. Pág. 146-147

²⁰⁵ SANMARTÍN ARCE, R.: *Observar, escuchar, comparar, escribir*. Barcelona. Ariel Antropológica, 2003. Pág. 51.

²⁰⁶ ROBLEDO MARTÍN, J.: “Observación participante: ¿técnica o método?”. *Nure Investigación* nº39. Marzo-Abril 2009. Consultado el 15 de junio de 2011 en http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/obspar1_fomet_39.pdf

²⁰⁷ ALBERT GÓMEZ, M.J. Op. Cit. Pág. 232.

²⁰⁸ LATORRE, A.: *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Grao, 2003. Pág. 23-24.

²⁰⁹ HEINEMANN, K.: *Introducción a la metodología de la investigación empírica: en las ciencias del deporte*. Barcelona. Paidotribo, 2003. Pág. 144.

²¹⁰ TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós Básica, 1987. Pág. 31-32.

de aprendizaje y las actividades grupales. Esto puede provocar un sesgo de expectativas, pues la convivencia diaria entre alumno y profesor adquiere una relación interactiva continuada aunque, de otro lado, se gane en accesibilidad a los sujetos y en viabilidad de la investigación²¹¹.

Esta investigación pues, se sitúa siempre dentro del marco global de la investigación-acción, fundamentada en una investigación orientada a la práctica educativa y a su transformación. Se observa hace tiempo la progresiva autoridad que en la literatura científica va ganando este diseño metodológico respecto al pasado. Al mismo tiempo es evidente que la ciencia de la educación requiere métodos muy diferentes a los de las ciencias naturales.

Sintetizando todo lo dicho, el tipo de investigación sería una investigación-acción empírica que estudia una problemática (que genéricamente ya hemos identificado en la descripción del problema), mediante la aplicación del aprendizaje cooperativo (que supone un cambio de metodología respecto al trimestre escolar anterior), valorando los efectos producidos sobre diferentes categorías de análisis (explicitadas en el anterior capítulo). Todo ello de una manera sistemática y metódica. Esta investigación se basa en el diseño, experimentación y evaluación de una estrategia didáctica (el aprendizaje cooperativo), así como en la aplicación de un programa de actividades, que se ha denominado programa de intervención (en dos unidades didácticas) que sirven para intervenir en el proceso de enseñanza aprendizaje, elemento que Prats considera debe estar presente en una investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales que se precie²¹².

En el primer trimestre del curso escolar (de septiembre a diciembre aproximadamente) se ha utilizado un método de corte "tradicional", fundamentado en explicaciones directas acompañado de resolución de ejercicios y algún trabajo grupal, pero sin sistematizarlo en ningún caso ni asociarlo a la filosofía del aprendizaje cooperativo o colaborativo. Durante el periodo de intervención (segundo trimestre escolar), varía el método, apostando de lleno por el método cooperativo en dos unidades didácticas, las unidades centrales de dicho periodo.

²¹¹ AGUIRRE, A.: *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona. Marcombo, 1995. Pág. 77.

²¹² PRATS, J.: "Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales". *Enseñanza de las Ciencias Sociales* nº1. Universidad de Barcelona. Marzo de 2002. Pág. 88.

En los siguientes apartados se desarrollan estos y otros elementos que conformarán el diseño y la metodología de la investigación.

2.- MUESTRA.

La investigación-acción como reflexión en la acción se ha centrado sobre los grupos de clase en los que el investigador-profesor ha sido docente y ha realizado su práctica cotidiana escolar.

Dichas decisiones de agrupamientos y organización vienen dadas desde la dirección y desde la propia elección del alumnado, decisiones en las que no se ha intervenido en ningún momento, ni como docente ni como investigador. Coinciden pues con los grupos de las materias, de Iniciativa Emprendedora (4º E.S.O.) o bien Economía (1º Bachillerato).

Los objetivos de la investigación, sobre todo el que hace relación a la contribución efectiva del citado método en la adquisición de las competencias básicas de aprender a aprender y social ciudadana, junto con el hecho de que tanto la materia de Iniciativa Emprendedora que cursa el alumnado de 4º de la Educación Secundaria Obligatoria, como la de Economía en 1º de Bachillerato son, para la mayoría del alumnado, la primera de las materias de contenido económico empresarial a las que se enfrentan, han determinado la elección de los sujetos o la población objeto de estudio en dichas materias “iniciales” dentro de todas las que corresponden a la especialidad de Economía del cuerpo de profesores de Secundaria.

Iniciativa Emprendedora es una materia optativa regulada por la Orden EDU 1170/2004, de 13 de julio, por la que se establece la asignatura optativa de Educación Secundaria Obligatoria de “Iniciativa Emprendedora” y se aprueba su currículum. La materia de Economía se regula por el DECRETO 42/2008, de 5 de junio, por el que se establece el currículum de Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. En ambos casos, como hemos comentado, constituye mayoritariamente la primera aproximación de los alumnos a la disciplina económica por lo que parece el contexto idóneo para la utilización de metodologías innovadoras que ayuden a estos a superar las dificultades propias del vocabulario económico-empresarial.

El método de enseñanza aprendizaje se ha de aplicar a todo un grupo o clase. Por eso, la muestra la conforman el conjunto de alumnos de la asignatura de Iniciativa Emprendedora (correspondiente al curso de 4º E.S.O.) en unos casos y de Economía en otros (1º de Bachillerato). En la tabla 2 se exponen los grupos que han constituido la muestra en cada curso escolar y contexto.

Curso	Contexto	Grupos
2008-2009	I.E.S. Parquesol	G-P: IE 4º ESO A, B y C
2009-2010	I.E.S. Galileo	G-G: Ec 1º Bach. "B"
2010-2011	I.E.S. C. López de Mendoza	G1-LM: IE 4º ESO C, D G2-LM: Ec 1º Bach "D"

G = Grupo

IE = Iniciativa Emprendedora

Ec = Economía

P = I.E.S. Parquesol

G = I.E.S. Galileo

LM = I.E.S. Cardenal López de Mendoza

Tabla 2.- Muestra de la investigación.

La mayoría de los instrumentos se aplican sobre el 100% de los participantes en cada grupo (si no se especifica lo contrario), lo que contribuirá a una mayor fiabilidad de los datos. Este amplio número de estudiantes objeto de la muestra no impide un tratamiento asequible de todos los datos proporcionados. Se desprecia y no se valora volver a pasar cuestionarios si hay uno o dos alumnos que faltan ese día a clase por enfermedad u otra causa.

La mayoría de los alumnos de los tres contextos de estudio gozan de un acentuado carácter adolescente, con un matiz más infantilizado en los chicos. Su preocupación fundamental se encuentra en el ámbito relacional. Se aprecia diferencia en su maduración entre los que cursan la enseñanza obligatoria y los que no. Como excepción a lo anterior, se ha de resaltar la peculiaridad del grupo del I.E.S. Galileo, formado por casi un 50% de alumnos que repiten 1º de Bachillerato, lo que le confiere un aspecto menos "normalizado" de lo habitual. Es la primera vez que el docente se encuentra una clase de Economía formada por casi un 50% de repetidores.

Previamente a la implantación del programa de intervención, los alumnos y alumnas, reconocen que no saben trabajar adecuadamente en equipo. Contadas unidades de estudiantes comienzan el segundo trimestre con reticencias hacia la metodología cooperativa prefiriendo un método individualista.

3.- INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Del diseño metodológico de esta investigación se desprende la flexibilidad y variedad de instrumentos que se han utilizado tanto cualitativos como cuantitativos, complementándose mutuamente unos a otros. De los cuatro diseños para integrar ambos enfoques metodológicos explicitados por Flick²¹³, se ha recurrido al primero de ellos, es decir, a la recogida continúa y en paralelo de ambos tipos de datos.

De modo general los instrumentos propios de la investigación acción son variados: encuestas, resolución de problemas con experiencia sobre el terreno, notas de campo, análisis de documentos, grabaciones y fotos... Los métodos e instrumentos de análisis y recogida de datos son de corte etnográfico fundamentalmente cualitativos, acompañados de dos cuestionarios numéricos (registrados antes y después de la intervención). Se opta por dicha opción al ser la que mejor se adapta a las circunstancias y contextos particulares de la investigación. En concreto, aquellos seleccionados para nuestra investigación son los siguientes clasificados en cualitativos y cuantitativos.

3.1.- De carácter cualitativo

a.- Cuaderno del alumno.

En él se registran las actividades cooperativas e individuales, respectivamente. Dicho cuaderno incluye una sencilla planilla de observación y registro tanto para el alumnado como para el profesor (anexo III.1). Sirve para analizar, entre otros aspectos, el grado de adquisición de los contenidos económico-empresariales (así como de la competencia de aprender a aprender) tratados a través de sus producciones tanto individuales como colectivas.

b.- Notas de campo.

Consiste en anotar lo relevante que acontece en el momento y lugar que acontece. Es una fuente de información valiosa que recoge cuestiones no comprendidas en otros instrumentos investigativos de índole más básica. “Los

²¹³ FLICK, U.: *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Morata, 2004. Pág. 279.

instrumentos estructurados, como los cuestionarios y los listados, pueden no ser lo bastante sensibles a estos asuntos y acontecimientos subyacentes y a menudo sutiles”²¹⁴. A pesar de su subjetividad, es un registro de corte cualitativo muy utilizado y constituye una herramienta científica fundamental. Al no estar estructuradas, su flexibilidad permite al investigador abrirse a lo imprevisto sin mediaciones o focalizaciones previas. Las notas de campo contienen información registrada en vivo, comentarios relevantes acontecidos en el aula anotadas durante el transcurso de la clase y de modo especial al finalizar cada una de las técnicas cooperativas (toma de notas, lectura y explicación por parejas, aprender vocabulario juntos, presentación oral, torneo de juegos por equipos...). Se trata de notas observacionales mediante la escucha y observación percibidas en el contexto natural del aula²¹⁵.

c.- Prueba evaluatoria al final de la intervención

Está referida a los contenidos económico-empresariales trabajados en las unidades didácticas estructuradas cooperativamente. A través de ella, hemos podido conocer el mejor o peor grado de aprendizaje de dichos contenidos fruto de la aplicación metodológica, y su recuerdo en el tiempo, pues se volvió a aplicar dicha prueba dos-tres meses después sin previo aviso (anexo I.1).

En el primer curso de aplicación (2008-2009) se primaron los contenidos conceptuales sobre los procedimentales. Dicha situación fue matizada en cursos posteriores, equilibrando la importancia de uno y otro tipo de contenidos. Dicha prueba coincide en fecha con la del examen correspondiente a la segunda evaluación, lo que significa que dichas preguntas forman parte del examen de la evaluación. El examen consiste en una prueba objetiva escrita formada por un “amplio repertorio de preguntas delimitadas permitiendo una puntuación libre de interpretaciones subjetivas”²¹⁶. A los dos o tres meses se volvió a repetir la prueba para observar su recuerdo en el tiempo. Las características de las preguntas son tanto de relación, de evocación, como de reconocimiento para favorecer tanto la estrategia reproductiva como comprensiva y de cara a no favorecer a aquellos estudiantes que dominen un tipo de preguntas sobre otras. En cuanto al tipo de contenidos se han buscado

²¹⁴ MCKERMAN, J.: Op. Cit. Pág. 115.

²¹⁵ LATORRE, A.: Op. Cit. Pág. 58.

²¹⁶ SALINAS, D.: *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona., Grao, 2002. Pág. 92-100.

aquellos de alto poder explicativo, no solo conceptuales sino contenidos procedimentales, algunos de carácter matemático (en Economía) de modo controlado para que no constituya un obstáculo para la respuesta a una pregunta eminentemente económica²¹⁷. A continuación, describimos las cuestiones objeto de la prueba que sirvieron de base para la investigación, clasificadas en contenidos conceptuales y procedimentales y en referencia a una u otra unidad didáctica.

Prueba de Iniciativa Emprendedora	
Conceptual 1	Definición de conceptos de la UD1.
Conceptual 2	Definición de conceptos de la UD2.
Conceptual 3	Enumeración fases ciclo vida producto.
Procedimental 1	Identificación de los tipos de mercado.
Procedimental 2	Clasificación factores micro y macro entorno.
Prueba de Economía	
Conceptual 1	Definición de conceptos de la UD1.
Conceptual 2	Definición de conceptos de la UD2.
Conceptual 3	Descripción factores de la Oferta/Demanda.
Conceptual 4	Desarrollo de las características del oligopolio.
Procedimental 1	Resolución de un ejercicio matemático de equilibrio de mercado.
Procedimental 2	Representación gráfica y resolución de problemas de oferta y demanda.

Tabla 3.- Tipos de preguntas de la prueba de contenidos económicos-empresariales.

d.- Entrevistas.

Es un proceso de interacción con un fin determinado mediante el cual un entrevistador intenta obtener información sobre opiniones, en este caso, de los alumnos entrevistados, donde éstos responden adecuándose a las demandas del que entrevista.

El entrevistador recayó en la persona del orientador/a del centro, siempre que estuviera disponible, tratándose de una entrevista no estandarizada a un informador

²¹⁷ PASCUAL, M.R. y ACERA, M.: *La programación didáctica de la economía en Bachillerato*. Salamanca. DOSA; 1998. Pág. 2.

clave, como es la figura del orientador, y por su relación con los aspectos educativos que se analizan. En un caso, esta figura se complementó (en el I.E.S. Parquesol) con la Jefa del Departamento de Economía por la escasa disponibilidad y tiempo de la orientadora. El investigador anticipaba una guía de cuestiones de interés sobre la investigación y dejaba flexibilidad al orientador/a para su desarrollo y elaboración de conclusiones²¹⁸.

Todos los instrumentos se aplican al 100% de los alumnos, excepto éste, por razón de tiempo y disponibilidad de los orientadores. Se escogió una muestra de los cuatro grupos (alrededor de un 25%) del alumnado de cada grupo formada por estudiantes de diferente nivel académico.

La guía para la entrevista no estandarizada que proporcionó el investigador al orientador (anexo I.6). Luego el orientador/a realizó un informe escrito que pasó al investigador.

e.- Planilla de valoración cualitativa de los alumnos.

Dichas planillas proporcionan información para la valoración del método en general por parte de los alumnos, así como de otras categorías más específicas: competencias, clima de aula y participación, aprendizaje de contenidos económico-empresariales... (anexo I.4). En la planilla para evaluar el primer trimestre escolar se omitieron el bloque de cuestiones referidas a la valoración del cambio metodológico y sus técnicas cooperativas.

3.2.- De carácter cuantitativo

a.- Análisis sociométrico.

La representación gráfica de una o varias formas de interacción social se denomina sociograma. A nivel de un grupo o clase es la distribución y representación gráfica de todas las relaciones que se dan entre los miembros del grupo²¹⁹. “La sociometría tiene un valor incalculable para medir y aclarar las complejidades de la

²¹⁸ GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata, 1998. Pág. 133-135

²¹⁹ NARANJO, M.L.: *Enfoques humanístico-existenciales y un modelo ecléctico*. San José (Costa Rica). Universidad de Costa Rica, 2004. Pág. 45.

conducta en el aula y la dinámica del grupo. De esta manera, es una herramienta ideal para la investigación-acción del aula”²²⁰.

Se emplea el sociograma de grupo antes de la intervención y al finalizarla. Para la elaboración del mismo se ha utilizado el método de las puntuaciones, también denominado ranking. Dicho método permite mejores mediciones del estatus social de cada grupo de clase, a la vez que no hemos encontrado reticencias en el alumnado a la hora de valorar a sus compañeros²²¹. Este método de las puntuaciones consiste en pedir a todos los alumnos que puntúen a cada uno de sus compañeros utilizando una escala de cinco grados (apenas, poco, regular, bastante, mucho), contestando a preguntas genéricas (anexo I.5). Las preguntas elegidas para el sociograma fueron:

Pregunta 1.- (Pr 1) Ayuda a los compañeros a resolver tareas escolares.

Pr.2.- Ayuda a resolver conflictos que puedan surgir entre los compañeros.

Pr.3.- Se relaciona con los compañeros durante el recreo.

Pr.4.- Siempre está contento en clase.

Pr.5.- Tiene muchos amigos y amigas.

Pr.6.- Tiene opinión propia y no se deja llevar por lo que dicen los demás.

Pr.7.- Organiza y propone actividades en las que otros compañeros pueden participar.

Las preguntas 1 y 2 nos proporcionaron información de la categoría “comportamientos de ayuda”. Las preguntas 3, 4 y 5 nos proporcionaron información de la categoría “relaciones sociales” y las dos últimas, información de la categoría “liderazgo”.

En resumen, el sociograma, a través de las respuestas del alumnado, buscó analizar los comportamientos de ayuda, las relaciones sociales y el liderazgo estableciendo un ranking entre todos los compañeros del grupo o clase. Con lo cual, dicha información, además de servir como punto de apoyo para la distribución y agrupamiento de los alumnos en los grupos formales de aprendizaje cooperativo (se mezclaron en cada grupo cooperativo estudiantes con diversas valoraciones en las tres

²²⁰ MCKERNAN, J.: Op. Cit. Pág. 13.

²²¹ DIAZ-AGUADO, M.J: *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página web del Instituto de Tecnologías Educativas, 2002. http://www.ite.educacion.es/w3/recursos2/convivencia_escolar/1_8.htm. Consultado el 2 de noviembre de 2010.

categorías citadas), estudia aspectos de interés de la intervención en el sentido señalado (la evolución y comparación de los datos aportados por el sociograma antes y después de la intervención). La información del sociograma permite analizar la posible mejora de las relaciones sociales, y por tanto, del clima del aula fruto del cambio metodológico, aspectos que se relacionan con la competencia social.

Tanto para la elaboración del sociograma como de los cuestionarios se toma como punto de partida el que “la mayoría de las categorías que se pretenden medir con los cuestionarios no se pueden observar de forma directa”²²². Por ello, definimos previamente las categorías (liderazgo, comportamientos de ayuda, relaciones sociales) y las medimos a través de preguntas o cuestiones adaptadas al nivel de respuesta del alumno. Estas relaciones y su comparación se han representado gráficamente para una mejor visualización de las mismas como se muestra en el anexo II.6.

b.- Resultados académicos.

La media de las calificaciones y/o resultados académicos de los cursos anteriores y número de suspensos y repeticiones en ellos sirvieron de base para el conocimiento inicial del grupo y para la decisión de agrupamientos formales durante la intervención (grupos cooperativos).

Además se registraron y analizaron los resultados académicos de las calificaciones de los últimos exámenes del trimestre anterior, donde no se había aplicado la intervención, y en el examen correspondiente a las dos unidades didácticas estructuradas cooperativamente. Se compararon los resultados en el mismo grupo de una evaluación a otra. Este dato es un indicador más de la contribución del método cooperativo al aprendizaje (aprender a aprender en general y de la enseñanza-aprendizaje de contenidos económicos) pero no el único ni el que mejor información puede proporcionar. De ahí, la existencia de otros registros. Antiguamente, evaluación y medida eran conceptos intercambiables. Hoy en día este planteamiento es criticado, aunque paradójicamente se da en la mayoría de las aulas de secundaria una evaluación asociada a la medida del rendimiento a través de los exámenes. Pero los exámenes sirven sobre todo para aprender a superarlos y constituyen un aprendizaje

²²² ROJAS TEJADA, A. y otros: *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid. Síntesis Psicología, 1998. Pág. 118.

útil de cara a la superación de las sucesivas etapas escolares²²³. La evaluación por objetivos y por capacidades, aspecto de reciente inclusión en nuestra legislación educativa, amplía este horizonte “miope” a la hora de plantearnos evaluar nuestra práctica educativa y a su vez a la hora de plantearnos esta investigación-acción. Por esto, los instrumentos de análisis y recogida de datos superan con creces los resultados y calificaciones académicas de exámenes y evaluaciones, aunque sin despreciarlos.

c.- Cuestionarios.

Debido a la existencia de otros registros de datos de carácter cualitativo y abierto, se decidió para los cuestionarios una batería de preguntas de tipo cerrada dejando la última como pregunta abierta para añadir cualquier información relevante a juicio del participante que no hubiese podido señalar²²⁴. Son dos los cuestionarios base de la investigación.

- Cuestionario, titulado “la metodología a examen”. Dicho instrumento se ha utilizado antes y después de la intervención acerca de diferentes aspectos sobre la metodología. En concreto, analiza tres ámbitos: aprendizaje (las preguntas numeradas de la A1 a la A10), convivencia (de la C1 a la C3) y gestión y participación en el aula (de la G1 a la G4) como se muestran en el anexo I.2. Dicho cuestionario busca proporcionar información de múltiples categorías, de modo directo de la competencia de aprender a aprender, clima de convivencia en el aula, gestión y participación en el aula. Indirectamente también nos proporcionará información sobre el grado de motivación y satisfacción del alumnado con dicho método, el aprendizaje cooperativo.
- Cuestionario de autoevaluación de habilidades y competencias en el que el alumno se autovalora en distintos ítems que constituyen las “subcompetencias” y/o habilidades que

²²³ GINÉ, N. y PARCERISA, A.: *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona. Grao, 2007. Pág. 13-14.

²²⁴ MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.A.: *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de los centros docentes*. Madrid. CIDE, 2007. Pág. 58-62.

conforman las dos competencias básicas analizadas. Son preguntas a tal efecto, aplicadas al inicio y al final de la intervención. Se han basado las preguntas en un test de habilidades del emprendedor²²⁵ (que coinciden en su mayoría con las “subcompetencias” que conforman la competencia social y ciudadana) y fundamentalmente en base al desarrollo de la Orden que regula dichas competencias básicas ya citada anteriormente. El cuestionario se refiere a la contribución de la metodología empleada de cara a alcanzar dichas habilidades y competencias. Los alumnos respondían y puntuaban de 1 (nada) a 5 (mucho) cada subcompetencia (anexo I.3). En el análisis de los resultados se multiplica dicha valoración por el coeficiente 2, de cara a que los resultados se muestren sobre 10 puntos equiparándolo a la escala numérica del anterior cuestionario.

	Académicos	Investigadores
Cualitativos	<ul style="list-style-type: none"> · Cuaderno del alumno. · Prueba evaluatoria. · Planilla de valoración cualitativa del alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> · Entrevistas. · Notas de campo.
Cuantitativos	<ul style="list-style-type: none"> · Resultados académicos. 	<ul style="list-style-type: none"> · Análisis sociométrico. · Cuestionarios: <ul style="list-style-type: none"> - La metodología a examen. - Autoevaluación de habilidades y competencias.

Tabla 4.- Clasificación de los instrumentos de la investigación.

²²⁵ IDELFE. Test de habilidades sociales para el emprendedor.

<http://www.ildefe.es/ildefefront/frontildefeAction.do?action=viewCategory&categoryName=Test+de+Habilidades+Sociales&id=4379>. Consultado el 21 de noviembre de 2007.

V.- DEFINICIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

La intervención que se propone consiste en la aplicación del método cooperativo en dos unidades didácticas (U.D.), correspondientes a la programación de Iniciativa Emprendedora en los cursos escolares 2008-2009 en el I.E.S. Parquesol y 2010-2011 en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza; y de Economía en los cursos 2009-2010 en el I.E.S. Galileo y 2010-2011 en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza.

La elección de ambas unidades didácticas escogidas para cada asignatura se realizó por dos motivos. De un lado, por ser unidades pertenecientes al segundo trimestre escolar que permitían un rodaje previo al grupo escolar y la comparación de un antes y un después de la estructuración cooperativa. Y de otro lado, las unidades didácticas escogidas tienen componentes teórico-prácticos, exigiendo al alumnado un desarrollo tanto de contenidos conceptuales como procedimentales, aspecto que enriquece la investigación. Además, para Economía, son unidades pertenecientes al mismo bloque temático.

Previamente al desarrollo del programa se dedicaron parte de dos sesiones para explicar a los alumnos el método del aprendizaje cooperativo, ejemplificar las habilidades cooperativas evaluables y presentar el cuaderno cooperativo a cada grupo (anexo III.1). Los grupos tuvieron unos minutos para presentarse, animarse a trabajar juntos y rellenar la primera hoja del cuaderno con sus datos básicos. Todo esto se desarrolló a través de breves técnicas de dinámica de grupo, con objeto de una

primera presentación de los miembros en el grupo y para “romper” algunas barreras iniciales de conocimiento e integración²²⁶.

Para no alterar el esquema organizativo habitual de la programación docente se decidió estructurar dicho programa de intervención en unidades completas de enseñanza y aprendizaje (unidades didácticas) que incluyeron desde la planificación y preparación de la tarea hasta la evaluación de los resultados²²⁷. Dicha intervención se concretó en los siguientes apartados que se exponen a continuación²²⁸.

1.- ELEMENTOS DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS SELECCIONADAS

1.1.- Identificación de las unidades didácticas seleccionadas

➤ **Iniciativa Emprendedora.**

Curso: 4º E.S.O.

Área: Iniciativa Emprendedora.

Títulos de las dos U.D.:

U.D. 1: El emprendedor y las habilidades directivas.

U.D. 2: El mercado y el producto.

Temporalidad: 10-12 sesiones aproximadamente por unidad.

➤ **Economía.**

Curso: 1º Bachillerato.

Materia: Economía.

Títulos de las dos U.D.:

U.D. 1: El mercado: la oferta y la demanda.

U.D. 2: Los tipos de mercado.

Temporalidad: 10-11 sesiones aproximadamente por unidad.

²²⁶ Técnica de entrevista y presentación tomada de: PALLARES, M.: Op. Cit. Pág. 27.

²²⁷ COLL SALVADOR, C.: “Desarrollo del niño en la escuela primaria”. *Revista de educación* 279. Enero-Abril. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1986. Pág. 20.

²²⁸ Guión adaptado del artículo: AA.VV. CEO ÁNGEL ZAPATA. “El aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: diseño de una actividad de aula y análisis de la interacción”. *Iber*, nº58, Octubre. Grao, 2008. Pág. 110 y ss.

1.2.- Competencias

La incorporación de competencias básicas a nuestro proyecto curricular va a permitir poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles. “Las competencias han de formar parte articulada y coherente del quehacer educativo y del proceso de enseñanza-aprendizaje”²²⁹. La adquisición de estas competencias básicas, que debe haber desarrollado un alumno o una alumna al finalizar la enseñanza obligatoria, le capacitan para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Aunque es un aspecto curricular de carácter obligatorio en la etapa obligatoria creemos que es clave seguir considerándolo en etapas posteriores. Por eso, a continuación se exponen las competencias básicas que trabajaremos en ambas materias.

“Las distintas unidades didácticas deben contribuir a la enseñanza y aprendizaje de las competencias a la par que de los contenidos”²³⁰. Las competencias han de integrarse en la programación, relacionándose permanentemente con el resto de elementos de la misma²³¹.

Hay dos tipos de modelos o planteamientos de programación por competencias. Un primer modelo, donde el elemento organizador son las competencias mismas. Este modelo es el propio de planteamientos interdisciplinares y por proyectos. El otro modelo se basa en la creación de vinculaciones desde los contenidos curriculares hacia el desarrollo de las competencias básicas²³².

Nuestro planteamiento se encuentra a caballo entre ambos modelos, pues con el trabajo cooperativo desde el que estructuramos el proceso de enseñanza y aprendizaje, buscamos una mayor incidencia en las competencias básicas de aprender a aprender y social-ciudadana. A la vez desde ambas materias, Iniciativa emprendedora y Economía, se va a contribuir al desarrollo de diferentes competencias

²²⁹ GONZÁLEZ GALLEGU, I.: “Las competencias en la educación obligatoria: la necesidad de establecer taxonomías”. *Aula de Innovación Educativa* nº 170. Marzo, 2008. Pág. 9-10.

²³⁰ AMBRÓS, A.: “La programación de unidades didácticas por competencias”. *Aula de innovación Educativa*, nº180. Marzo 2009. Pág. 26.

²³¹ ESCAMILLA, A.: *Las competencias en la programación de aula (vol II)*. Barcelona. Grao, 2011. Pág. 23.

²³² ZARAGOZÁ, J.L.: *Didáctica de la música en la educación secundaria*. Barcelona. Grao, 2009. Pág. 67-69.

básicas y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanza como consecuencia, en parte, del trabajo en estas áreas o asignaturas, que a su vez debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo.

Si bien la investigación se ha centrado en analizar si este método cooperativo contribuye al mayor desarrollo de las dos competencias citadas anteriormente, ello no es obstáculo para que en este apartado desarrollemos la contribución de ambas materias a la adquisición de las principales competencias básicas.

Indicadores de competencia		
	Iniciativa Emprendedora	Economía
Autonomía e iniciativa personal	Elaboración y tratamiento metodológico de un proyecto simulado emprendedor. Esta metodología precisa que el alumnado se enfrente a los problemas de forma autónoma y creativa, así como que se planteen diversas estrategias de organización interpersonal.	Planteamiento y resolución de casos reales de toma de decisiones como consumidor y agente de la economía, así como de otras actividades que exigen al alumnado de organización y responsabilidades interpersonales.
Comunicación lingüística	Adquisición de un vocabulario específico de los términos más importantes de cada unidad, que han de ser utilizados de modo práctico en la elaboración del proyecto emprendedor. La lectura, interpretación y redacción de informes y documentos contribuyen a ello.	Adquisición de vocabulario específico de la materia a lo largo de las diferentes unidades. La lectura, interpretación y redacción de noticias de contenido económico contribuyen a su logro.
Matemática	Uso y cálculo de formulas, interpretación de gráficos y resolución de problemas, en unidad con la elaboración de su proyecto empresarial.	Uso de herramientas matemáticas, la lectura e interpretación de gráficos y la resolución de problemas, especialmente referidos a la oferta, la demanda y el equilibrio del mercado.
Aprender a aprender	Planificación y la organización del trabajo, la realización de diferentes tareas, la asunción de responsabilidades en grupo y la toma de decisiones son acciones posibilitadoras de la adquisición de aprendizajes significativos y útiles contribuyendo al desarrollo de esta <i>capacidad</i> .	Planificación y la organización del trabajo, la realización de diferentes tareas, la asunción de responsabilidades en grupo y la toma de decisiones son acciones posibilitadoras de la adquisición de aprendizajes significativos y útiles contribuyendo al desarrollo de esta <i>capacidad</i> .
Social-ciudadana	Realización en equipo del proyecto empresarial simulado. Las relaciones establecidas en su grupo cooperativo y del método cooperativo aplicado en el proceso de enseñanza aprendizaje ayudan a que el alumno sea competente socialmente.	Las relaciones establecidas en su grupo cooperativo y del método cooperativo aplicado en el proceso de enseñanza aprendizaje contribuyen a dicha competencia. Valoración de su papel como ciudadanos activos y consumidores responsables.
Digital	Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta integrante del proceso enseñanza-aprendizaje y como herramienta de trabajo eficaz en su proyecto simulado.	Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta integrante del proceso enseñanza-aprendizaje manejando gráficos interactivos de oferta y demanda.

Tabla 5.- Indicadores de competencia.

1.3.- Objetivos

➤ **Iniciativa Emprendedora.**



UD1: El emprendedor y las habilidades directivas

- Conocer las funciones y responsabilidades de los directivos en las empresas.
- Analizar el contenido de la función directiva y comprender las teorías que explican el comportamiento de los directivos.
- Utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación como instrumento básico de iniciativas emprendedoras.
- Desarrollar el espíritu emprendedor a través del fomento de actitudes, capacidades, habilidades sociales y de dirección.



UD 2: El mercado y el producto

- Conocer las funciones y responsabilidades de los agentes que intervienen en el mercado y en las facetas del proyecto relativas al producto.
- Definir los aspectos generales y los elementos que constituyen un proyecto emprendedor con respecto al mercado y la variable de marketing del producto y sus componentes.
- Conocer la definición y las variables que intervienen en el Marketing así como la importancia del estudio de mercado para la elaboración del proyecto.
- Clasificar los tipos de mercado y de productos.
- Poner en práctica los valores de la cooperación tomando decisiones de forma democrática.
- Saber transmitir y comunicar tus ideas gestionando un proyecto empresarial.
- Asumir la responsabilidad en la elaboración, planificación del proyecto así como en cualquier otra actividad como miembro activo de un grupo.
- Desarrollar el espíritu crítico en el alumnado a la hora de tomar ciertas decisiones como consumidor de la economía.

➤ **Economía**



UD1: El El mercado: la oferta y la demanda

- Comprender el intercambio y la asignación eficiente de los recursos como las funciones básicas del mercado.
- Describir el comportamiento de compradores y vendedores a través de curvas de oferta y demanda.
- Analizar el equilibrio y la influencia en él de variaciones de oferta y demanda.



UD 2: Tipos de mercado

- Identificar los factores principales que originan las imperfecciones del mercado
- Distinguir las diferencias entre un tipo de mercado y otro.
- Conocer el funcionamiento del mecanismo de los precios como medio de asignación de recursos
- Conocer la problemática que plantea la asignación de los recursos económicos escasos para satisfacer las necesidades sociales.
- Valorar críticamente el papel como consumidores ante una falta de competencia en los mercados.
- Analizar el papel de la publicidad en cada tipo de mercado y su influencia como ciudadanos y consumidores.

1.4.-Contenidos

- **Iniciativa Emprendedora:**
 - UD1 El emprendedor y las habilidades directivas.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none">•El conflicto y la negociación.•Estilos de negociación.•El proceso de toma de decisiones.•Herramientas para la toma de decisiones.•Los factores del macro-entorno:.•El micro-entorno.	<ul style="list-style-type: none">•Identificación de las distintas técnicas de resolución de un conflicto.•Análisis de las fases de la toma de decisiones.•Análisis y evaluación del propio potencial emprendedor respecto al entorno.•Elaboración del proyecto empresarial para los apartados del emprendedor. (currículum)	<ul style="list-style-type: none">•Valoración del trabajo en equipo y respeto hacia las opiniones ajenas.•Interés y motivación por el aprendizaje de las principales nociones tratadas.

- U.D. 2: El mercado y el producto.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none">•El mercado. Clasificación de los mercados.•Los agentes del mercado.•Estrategias competitivas en el mercado.•Roles del proceso de compra.•El Marketing y sus principales variables o instrumentos.•El producto. Clasificación o tipologías de producto.•El ciclo de vida del producto.•La marca, el envase y la etiqueta.	<ul style="list-style-type: none">•Cálculo de la cuota de mercado y análisis comparativo de la estructura de mercado de algunos sectores.•Elaboración de gráficos y definición de la etapa del ciclo de vida en la que se encuentran algunos productos, así como del nivel de ventas identificando la estacionalidad .•Elaboración del proyecto empresarial para los apartados del mercado y el producto.•Comentario de textos relacionados con la ciencia y estrategias del marketing.	<ul style="list-style-type: none">•Valoración del trabajo en equipo y respeto hacia las opiniones ajenas.•Interés y motivación por el aprendizaje de las principales nociones tratadas.•Fomento del espíritu crítico respecto a la tendencia consumista y sensibilización ecológica-ambiental.

- **Economía.**

- U.D. 1: El mercado: la oferta y la demanda.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> •Concepto de mercado. •La oferta y la demanda. Concepto y funciones. •Condicionantes de la oferta y la demanda. •Desplazamientos de las curvas de oferta y demanda. •Equilibrio de mercado. •Elasticidades de oferta y demanda. 	<ul style="list-style-type: none"> •Recopilación de artículos de prensa que comenten noticias económicas relacionadas con la oferta y demanda de productos básicos para el país. •Representación gráfica de curvas de demanda y de oferta de algunos productos para determinar sus precios de equilibrio. •Análisis de mercados de productos reales para verificar que principios de la competencia perfecta se cumplen. 	<ul style="list-style-type: none"> •Reconocer la importancia del mercado como método de asignación de recursos. •Preocuparse por conocer en la realidad el funcionamiento de los mercados valorando su papel como consumidores y ciudadanos responsables. •Interés y motivación hacia la tarea individual y grupal..

- U.D. 2: Los tipos de mercado.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> •Tipos de mercados, competencia perfecta, monopolio, oligopolios, competencia monopolística. •Clasificaciones de mercados según distintos criterios. •Fallos de mercado. 	<ul style="list-style-type: none"> •Análisis de la información necesaria para comprender el funcionamiento de los mercados de algunos bienes y servicios específicos. •Establecimiento de comparaciones sobre la eficacia de los distintos tipos de mercados. •Búsqueda de situaciones reales de concentración de poder en manos de pocas empresas. 	<ul style="list-style-type: none"> •Mostrar interés por el funcionamiento real de los mercados de bienes y servicios. •Ser consciente de la importancia que tiene el estudio de los distintos tipos de mercado para comprender el funcionamiento de las empresas. •Valorar el papel de la competencia en el funcionamiento eficiente de los mercados. •Actitud crítica hacia las posiciones de las grandes corporaciones oligopolísticas. •Actitud crítica ante el ineficiente funcionamiento de algunos mercados.

1.5.-Evaluación

Respecto a la evaluación de ambas materias, se exponen a continuación los criterios de evaluación enumerados por unidades.

Iniciativa Emprendedora

Al finalizar la unidad **"el emprendedor y las habilidades directivas"** los alumnos deberán ser capaces de:

- Reconocer las actitudes, habilidades sociales y cualidades personales necesarias para poner en marcha un proyecto empresarial.
- Valorar la capacidad de asumir riesgos y de aceptar responsabilidades como características propias de la dirección empresarial.
- Valorar la importancia de la negociación como forma de resolución de conflictos.
- Identificar las fases del proceso negociador.
- Analizar las fases del proceso de toma de decisiones y sus herramientas.

Al finalizar la unidad **"el mercado y el producto"** los alumnos deberán ser capaces de:

- Identificar el mercado en el que operan como empresa simulada.
- Identificar y definir los aspectos determinantes del Plan de Marketing en cuanto al producto.
- Analizar y argumentar la viabilidad comercial de los productos que van a ofrecer en su proyecto.
- Representar y describir las fases del ciclo de vida del producto.
- Redactar el apartado del producto de su Plan de Marketing.
- Emplear el ordenador para buscar información en Internet, útil para el proyecto de empresa.

Economía

Al finalizar la unidad **"el mercado: la oferta y la demanda"** los alumnos deberán ser capaces de:

- Conocer los factores que determinan la oferta y la demanda de los bienes, y los efectos que sus variaciones provocan sobre ellas.
- Explicar y representar gráficamente el proceso de formación de precios de mercado.
- A partir de supuestos de cambios en los factores que influyen en la demanda y en la oferta, explicar y representar gráficamente los efectos sobre el equilibrio de mercado.
- Interpretar correctamente la información de los medios de comunicación o textos especializados, referidos al funcionamiento de los mercados y al análisis de problemas económicos concretos.

Al finalizar la unidad **"tipos de mercado"** los alumnos deberán ser capaces de:

- A partir de ejemplos concretos de mercados de competencia imperfecta, identificar el tipo de mercado, sus características y su comportamiento.
- Comparar los rasgos diferenciales de los distintos tipos de mercado, elaborando esquemas comparativos de los mismos.
- Valorar críticamente las ventajas e inconvenientes de los distintos tipos de mercado, argumentando, y con referencias a datos y hechos extraídos de casos reales.

2.- ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LA TAREA DE APRENDIZAJE.

2.1.-Estructuración de la tarea.

Los alumnos y alumnas trabajaron y aprendieron en equipo, de forma cooperativa, buscando conseguir los objetivos y tareas propuestas en cada momento, de forma que el resultado de cada tarea fuera positivo tanto para cada miembro del grupo como para todo el grupo en conjunto.

Para ello, se estructuró la tarea siguiendo el primer principio clave del aprendizaje cooperativo, la interdependencia positiva, donde se insertan todos los demás²³³.

El objetivo partió de la actividad y consistió básicamente en aprender el material o destreza asignada y asegurarse que lo aprendieran todos los integrantes del grupo. Se piensa, por parte de algunos docentes, que basta con que los alumnos se reúnan entre ellos, hagan sus equipos, para que logren objetivos de aprendizaje satisfactorios y suponen además que se van a dar las relaciones adecuadas de grupo entre ellos para su desarrollo. Se hace necesario, en todo momento, establecer algún tipo de “intersubjetividad y de implicación conjunta en las actividades a desarrollar”²³⁴. Y esto ha de hacerse intencionalmente. Para ello nos servimos de los siguientes elementos.

- Recompensas por la interdependencia: Nota grupal para las producciones colectivas, notas individuales para los exámenes y puntos extra esporádicos si todos superan un determinado nivel en el examen final.
- Interdependencia de roles: asignar a cada miembro roles complementarios (rotativos en cada actividad): lectura, registro de la actividad, verificar la comprensión y estimular la participación. “Diversos trabajos apuntan al hecho de que los alumnos dispongan de un formato estructurado de interacción, donde se detalla el rol que cada uno debe asumir y la manera de llevarlo a cabo, puede mejorar

²³³ JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.: Op. Cit. Pág. 39 y ss.

²³⁴ CAÑO, M. DEL; ELICES, J.A.; PALAZUELO, M.: *Interacción entre iguales, desarrollo cognitivo y aprendizaje*. Valladolid. Universidad de Valladolid, 2003. Pág. 69

decisivamente la eficacia”²³⁵. Se cuidó y enseñó lo que se pide en cada rol establecido.

- Interdependencia de tareas y/o de recursos: La tarea o los recursos previos de un miembro dependieron de las del resto.

Además para apoyar esta interdependencia, la disposición del aula, como luego comentaremos, para los grupos de cuatro fue pareja frente a pareja. Se dedicaron momentos específicos para que el grupo se reuniera, tanto para la tarea como para la evaluación. Se felicitaron las muestras de positiva interacción que se dieron en el grupo.

Se fomentaron en cada paso del proceso la responsabilidad personal. Después de participar en una actividad cooperativa, los integrantes de un grupo deben quedar mejor preparados para realizar tareas similares por sí mismos. En primer lugar, adquirieron conocimientos y aprendieron habilidades, estrategias o procedimientos en los grupos cooperativos. En segunda instancia, los aplicaron individualmente, para demostrar su dominio personal de los materiales. Para potenciarlo se utilizaron grupos pequeños (parejas), ya que cuanto menos numeroso sea un grupo, mayor es la responsabilidad individual. También se trabajó en grupos de cuatro con técnicas específicas ya validadas por profesores y estudiosos.

Para fomentar la responsabilidad se hicieron pruebas individuales. Se tomaron evaluaciones orales al azar durante o al finalizar algunas técnicas cooperativas. Dicha evaluación consistió en pedir a estudiantes escogidos al azar que presentaran ante el docente o ante toda la clase (en presencia del grupo) el trabajo hecho por su equipo. Se observó a cada grupo y registró la frecuencia de participación, el buen desempeño de los roles de cada integrante... Para evaluar el trabajo es preciso observar cómo actúa cada alumno/a a cada paso del proceso²³⁶.

El aprendizaje cooperativo busca enseñar una serie de habilidades a desarrollar de trabajo en grupo, ya que se es consciente de que cuanto más se tengan, más calidad y cantidad de aprendizaje se logra. Se busca enseñar a los alumnos a regularse a sí mismos y ser responsables, desarrollando habilidades básicas para el trabajo y la

²³⁵ ONRUBIA, J.: “Escenarios cooperativos”. *Cuadernos de pedagogía* nº 255. Febrero 1997. Pág. 67.

²³⁶ ENRIC, E.; GUIU, A. “Conocer al otro”. *Cuadernos de Pedagogía* 263. Noviembre 1997. Pág. 67.

resolución de problemas en grupo. Aunque Johnson & Johnson²³⁷ establecen cuatro tipos, solo se trabajaron los dos primeros grupos de habilidades que estos autores definen (de formación y de funcionamiento) y nos centramos en cuatro de ellas: alienta a la participación, está centrado en la tarea, favorece el clima grupal y habla en tonos moderados. Fueron calificadas y evaluadas por el profesor, el propio alumno y sus compañeros de equipo.

Se aprovechó para enseñar estas habilidades de manera sistemática y espontánea dentro del proceso de enseñanza aprendizaje junto a la enseñanza de los propios contenidos académicos. En resumen, se contempla que esta enseñanza-aprendizaje tenga otra finalidad, además de la de aprender los contenidos económico-empresariales de dos unidades didácticas: los alumnos deben aprender a trabajar en equipo como un contenido más a trabajar en el aula²³⁸. Y esto se logra, entre otras cosas, dando importancia a este principio.

2.2.- Agrupamientos

Los grupos cooperativos formales (dos o cuatro alumnos) deben ser grupos heterogéneos, de largo plazo (por lo menos todo el periodo de la intervención) y con miembros estables. La consideración de grupos de forma homogénea o heterogénea es y será uno de los temas de discusión de muchos docentes²³⁹.

La heterogeneidad es fundamental para el método cooperativo. “Para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula, se parte de la composición heterogénea de los equipos de base: diferentes estilos de aprendizaje, etnias, capacidades, rendimiento, motivación...”²⁴⁰

En este sentido fueron marcadamente heterogéneos (especialmente en lo que respecta a la motivación y la actitud ante el trabajo); se reunieron con regularidad (aproximadamente, dos o tres veces por semana) y duraron lo que duró la intervención. En cuanto a su tamaño fueron de dos o de cuatro alumnos, según la

²³⁷ JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. (1999b): Op. Cit. Pág. 81.

²³⁸ PUJOLÁS P.: “El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo”. *Cuadernos de Pedagogía* 345. Abril 2005. Pág. 50.

²³⁹ FABRA, M.L.: Op Cit. Pág. 8.

²⁴⁰ AGUIAR BAIXAULI, N.; BRETO GUALLAR, C.: *La escuela, un lugar para aprender a vivir. Experiencias de trabajo cooperativo en el aula*. CIDE, 2004. Pág. 95.

técnica o la tarea (el grupo base de pertenencia estuvo compuesto por cuatro alumnos/as). Los criterios de agrupamiento se realizaron de forma estratificada por nivel académico (notas de los dos cursos anteriores), en función del sociograma de clase (realizado por el mes de noviembre de cada curso) y específicamente escogidos por el docente (que los alumnos desmotivados no sean mayoritarios en un grupo, reparto de alumnos para disminuir la conflictividad, distintos sexos y etnias). Nunca se permitió que eligieran ellos los grupos, a lo sumo un criterio mixto en casos excepcionales (uno elegido por ellos y otro/s por el docente) si es que se diese una aversión fuerte a la composición establecida (situación que no ocurrió).

Los grupos de aprendizaje informal, por facilidad de colocación en el espacio, fueron compuestos por una pareja de alumnos/as según su colocación actual en el aula. Dos de esas parejas formaron el grupo base de cuatro alumnos/as, fomentando así, una mayor pertenencia de grupo. Se siguió el principio de “a menor temporalidad, menor número de integrantes en un grupo” (respetando la horquilla óptima de composición de integrantes en un grupo cooperativo²⁴¹).

2.3.- Disposición del espacio.

La disposición del espacio en aras a fomentar el trabajo cooperativo no es tarea fácil, pues nuestra escuela considera estos aspectos de modo totalmente secundario y no debería ser así²⁴².

El espacio de la clase, unido a las diferentes posibilidades de agrupamientos, puede presentar ventajas e inconvenientes, potenciar el aprendizaje o bien obstaculizarlo²⁴³. En nuestras manos está la reflexión y la capacidad de realizar una óptima disposición para que sea coherente con nuestra práctica educativa y se constituyan en potencialidad didáctica a cada paso del proceso.

Por ello, se organizó el aula en filas agrupadas de dos a dos. Se configuraron de forma individual para las pruebas y actividades que persiguen destacar la autonomía y responsabilidad personal del alumno. La disposición del aula facilitó lo más posible la

²⁴¹ RUÉ, J.: *El aprendizaje autónomo en Educación Superior*. Madrid, Narcea, 2009. Pág. 193.

²⁴² DOMENÉCH, J. y VIÑAS, J.: *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona. Grao, 2007. Pág. 54-56.

²⁴³ ZABALA A.: *La práctica educativa. Como enseñar*. Barcelona. Grao, 2007. Pág., 117-118.

transición entre actividades, con rapidez y silencio. Cuando se reunieron en grupos formales de cuatro alumnos, se daba la vuelta la pareja delantera mirándose cara a cara unos a otros. Se dejaba un espacio entre cada grupo para el paso del docente y la posibilidad de interactuar sin molestar a otros grupos. Intentamos crear cierto orden global en el aula que favoreciera lo más posible la atención visual y la acústica. De esta forma se intentó delimitar los lugares de trabajo y exhibir los trabajos cooperativos cuando fuera posible. Es clave el acceso del docente hacia todos los grupos de forma que puede observar, guiar el proceso y minimizar los problemas de disciplina. Los alumnos más desmotivados y retraídos suelen preferir colocarse en el fondo de la clase. Se tuvo en cuenta la configuración de parejas y grupos para evitar estas conductas y fomentar el trabajo en el aula lo más posible.

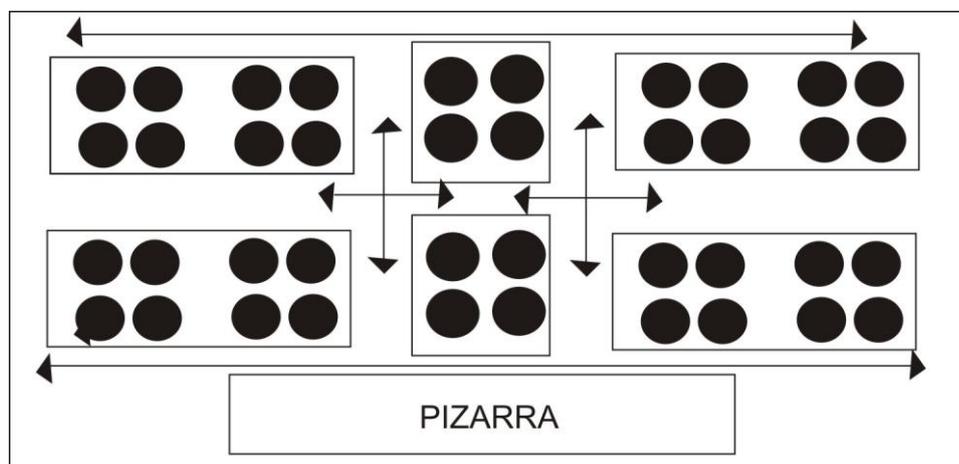


Gráfico 2.- Distribución del espacio de la clase para el trabajo grupal.

2.4.-Criterios de utilización de ciertos materiales.

Se utilizó para la asignatura de Iniciativa Emprendedora el libro de la editorial Editex²⁴⁴ y para Economía el de la editorial McGraw-Hill del autor Mochón²⁴⁵. Se elaboraron unos apuntes complementarios por parte del profesor para la segunda unidad de Iniciativa Emprendedora, en los que se trabajaba cada contenido desglosado²⁴⁶. El proyecto empresarial se ha vehiculado a través de un guión proporcionado por la Cámara de Comercio de Valladolid.

²⁴⁴ CALDAS BALNCO, M. E.; MURIAS BERMEJO, M.I.: *Iniciativa Emprendedora*. Madrid. Editex, 2008. Pág. 52-108.

²⁴⁵ MOCHÓN, F.: *Economía. 1º Bachillerato*. Madrid. McGraw-Hill, 2007. Pág. 68-111.

²⁴⁶ CANTO, Mª DEL: *Material educativo para el desarrollo de la cultura emprendedora*. Valle del Nalón. Ciudad Industrial del Valle del Nalón, 2007. Pág. 72 y ss.

Los alumnos disponían de un cuaderno cooperativo por cada grupo base formal de cuatro alumnos. Dicho cuaderno lo conservó un alumno de cada grupo (de forma rotativa) y debía traerlo a clase todos los días. Dicho cuaderno, como se muestra en el anexo III.1, contiene una primera hoja identificativa del grupo con espacio para la calificación y evaluación tanto de los alumnos como del profesor. Además, incluye un guión sencillo que guió las actividades y tareas durante la evaluación para ambas unidades. También detalla las técnicas cooperativas que se utilizaron en el proceso de enseñanza y aprendizaje a las que dedicamos unos minutos antes de su utilización para aprender su manejo (anexo III.3). Y por último, y solo para el área de Iniciativa Emprendedora, incorporó el guión para la realización del proyecto empresarial (anexo III.4), tanto para estas dos unidades que se trabajaron cooperativamente como para el resto de aspectos de un plan de empresa (guión proporcionado por la Cámara de Comercio de Valladolid).

Además los alumnos dispusieron del libro de texto para el buen desarrollo y explicación de los contenidos económico-empresariales. En ocasiones puntuales, se pidió a los alumnos aporte de cierta documentación que previamente tuvieron que buscar fuera del aula.

2.5.- Papel del profesor.

El papel del profesor es muy variado, desde el diseño de la intervención y planificación de las unidades didácticas hasta la estructuración de la tarea y de los agrupamientos (tareas previas a la intervención).

Durante la intervención se dedicó, además del planteamiento de las propuestas y explicaciones breves directas, a la observación del proceso de enseñanza aprendizaje. Dicha observación incluyó la anotación en registros para su análisis y calificación.

En caso de existencia de un conflicto, el profesor intervino posteriormente al análisis intragrupal, respetando el proceso de cada grupo.

Se puede observar como el papel del profesor es de guía que orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje, dotando de mayor protagonismo al alumnado, sin renunciar a su rol de docente y sin menoscabo de posibles intervenciones para

reorientar o retroalimentar el proceso. Freire, en este sentido, ya apuntaba que “podemos aprender de todos los estudiantes a los que enseñamos. Para que esto suceda es necesario trascender el tradicionalismo monótono y elitista según el cual el educador lo sabe todo y el educando no sabe nada”²⁴⁷.

2.6.- Intervenciones y control del grupo.

El grupo en ciertas ocasiones debe reflexionar sobre su funcionamiento viendo qué acciones resultaron más útiles para su aprendizaje y cuáles no, tomando decisiones de cambio o de mantenimiento. Procesaron, al final de un espacio de trabajo o tiempo determinado (una unidad didáctica), cómo de efectivamente trabajaron juntos²⁴⁸. En la intervención y referido a este apartado se utilizaron los siguientes elementos.

- Procesamiento: Unos minutos de procesamiento para establecer una lista de dos cosas que están haciendo bien y una que pueden mejorar. Se les recordó tanto el nivel de tarea como el de habilidades. Lo escribieron en su cuaderno cooperativo.
- Evaluación: Al final de evaluación rellenaron y compartieron un guión de evaluación de la metodología seguida y de otros aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje de cara a su mejora.
- Expresión del apoyo grupal: Decir a los integrantes de tu grupo cuánto aprecias su ayuda de hoy es otro elemento que se utilizó en el procesamiento pues es sabida la importancia de alegrarse de los logros y avances en el grupo.
- Calificación de habilidades: Se calificaron de 1 (bajo) a 10 (alto) en cada habilidad cooperativa. Posteriormente, comentaron con su grupo dicha calificación, explicando por qué se pusieron dicha nota o valoración.

Además de este procesamiento interno del grupo se debe evaluar la calidad de la interacción entre los integrantes del grupo en su trabajo, para mejorar el

²⁴⁷ FREIRE, P: *La naturaleza política de la educación: Llamada a la concienciación y a la desescolarización*. Barcelona. Paidós, 1990. Pág. 173.

²⁴⁸ JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.: *Aprender juntos y solos: aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires. Aique, 1999. Pág. 129 y ss.

aprendizaje de cada uno. Para ello, el docente observó al grupo mientras trabaja, pasó de grupo en grupo con una planilla de observaciones formales (cuaderno cooperativo y cuaderno de notas del profesor) para recoger datos concretos. Se desechó designar un alumno observador.

3.- DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES Y SESIONES.

INICIATIVA EMPRENDEDORA	
U.D. 1 El emprendedor y las habilidades directivas	
Sesiones	Desarrollo
1ª	Entre todos se escogió un conflicto laboral en el seno de una organización. Primeramente se explicó la técnica cooperativa de “Lectura y explicación por parejas” ²⁴⁹ . Los alumnos aprendieron por sí solos el tema: “el conflicto y la negociación” y lo relacionaron con el conflicto expuesto. Dicha técnica la deben tener fotocopiada en su cuaderno cooperativo. Se ha de realizar por parejas según están sentados en la clase (pareja previamente establecida para las actividades y técnicas cooperativas por parejas). Ver anexo III.3.
2ª	Técnica cooperativa de la presentación oral ²⁵⁰ . Por grupos, elaboraron una presentación sobre el proceso de toma de decisiones y las herramientas que lo facilitan.
3ª	Exposición y calificación cooperativa de las presentaciones orales.
4ª	Visionado de la película “El gran salto” del director Joel Coen.
5ª	Visionado y comentario de la película “El gran salto” del director Joel Coen.
6ª	Lectura del texto: “El networking” y comentario de texto según las indicaciones del libro de texto.
7ª	El profesor explicó a través del aprendizaje cooperativo informal ²⁵¹ el apartado titulado: “El micro y macroentorno”. Discusión focalizada en parejas, dos minutos: ¿Qué factores le influyen a una empresa nueva que quiera crearse? Primer segmento de conferencia por el profesor (10 minutos): El microentorno Discusión por parejas (3 minutos) respondiendo a la pregunta: ¿Podéis poner un ejemplo de cuando un cliente tiene más poder de negociación que una empresa y cuando un proveedor? Segundo segmento de conferencia (5 minutos): El macroentorno. Discusión por parejas (3 minutos). Exposición del caso práctico. Discusión de cierre: Resumir lo aprendido durante 3 minutos.
8ª	Resolución del caso práctico en grupos de cuatro.

²⁴⁹ JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. (1999a): Op. Cit. Pág. 91 y 92.

²⁵⁰ SLAVIN, R. (1999): Op. Cit. Pág. 124

²⁵¹ JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. (1999b): Op. Cit. Pág. 64 y 65.

9ª	Técnica cooperativa de toma de notas por parejas de cara a que cada miembro de la pareja garantice la buena toma de apuntes de esta unidad de cara a su posterior estudio. Dicha actividad debe servir también como repaso. Resolución de dudas de los conceptos vistos en clase.
10ª	Aplicación de los contenidos vistos al proyecto: Análisis del entorno.
U.D. 2 El mercado y el producto	
1ª	A través de la técnica ya citada "lectura y explicación por parejas" los alumnos aprendieron por sí solos el tema: "Clasificación de los mercados".
2ª	En la sala de la Pizarra Digital Interactiva (PDI) se visitó virtualmente algunas páginas web con los diferentes modelos de mercado y ejemplificaciones de los mismos. Acabó la sesión con una actividad cooperativa sencilla (grupo cooperativo base) que sirvió de base para elaborar el proyecto empresarial simulado. Se centró en responder básicamente: ¿En qué mercado opera vuestra empresa o negocio? Para dicha actividad y para el resto relacionadas con el proyecto empresarial, anotaron previamente el rol que se le asigna a cada miembro del grupo (anotación en su cuaderno cooperativo) que ha de variar en cada actividad. El profesor, durante la actividad observó el comportamiento de los grupos y el desarrollo de la tarea y de las habilidades cooperativas. Dicha actividad se compartió en la puesta en común del proyecto empresarial simulado.
3ª	<p>Explicación directa utilizando el aprendizaje cooperativo informal²⁵²: "Los agentes del mercado y la cuota de mercado".</p> <p>Discusión focalizada en parejas, dos minutos: ¿Qué pasos sigue tu camisa favorita desde que se crea hasta que llega a tus manos?</p> <p>Primer segmento de conferencia por el profesor (10 minutos): El agente del vendedor. La cuota de mercado.</p> <p>Discusión por parejas (3 minutos) respondiendo a la pregunta: ¿En qué tipo de mercado según el número de vendedores tiene más poder e influencia los vendedores? ¿Puedes representar la cuota de mercado de cada vendedor en el mercado de los refrescos de cola?</p> <p>Segundo segmento de conferencia (5 minutos): El intermediario.</p> <p>Discusión por parejas (3 minutos). ¿Son necesarios los intermediarios? Dad una razón además de que pone en contacto a los vendedores con los compradores.</p> <p>Tercer segmento de conferencia (5 minutos): El agente del comprador.</p> <p>Discusión de cierre: Resumir lo aprendido durante 3 minutos.</p> <p>Al acabar cada discusión se realizó al azar una pequeña puesta en común y si cabe alguna aclaración por parte del profesor.</p> <p>Se terminó la sesión con dos actividades: unos ejercicios de cálculo y comprensión de la cuota de mercado en un sector y con un análisis del mercado para una empresa real. Ambas se realizaron en el grupo cooperativo, donde ha tenido que realizar el nuevo reparto de roles. Breve puesta en común al azar para garantizar el trabajo y fomentar la responsabilidad individual y grupal. Lo expone el que haya asumido el rol de registrar la actividad. Se finalizó con la corrección de ejercicios en la pizarra.</p>

²⁵² JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. (1999b): Op. Cit. Pág. 64 y 65.

4ª	Se comenzó con un brainstorming en torno a la pregunta: ¿Cuándo has oído hablar de Marketing, has entendido que se refería a...? Explicación breve del tema por el profesor e introducción a las próximas unidades didácticas (los cuatro instrumentos de marketing). Con ello se detectaron ideas preconcebidas de cara a enfrentarnos al desarrollo de la siguiente unidad. Actividad final de la sesión: ¿Cómo tratarías a distintas tipologías de clientes (austeros, con prisa, indecisos...)? ¿Aplicarías los mismos elementos de Marketing a cada tipo de clientes? Por parejas cooperativas. Puesta en común con la otra pareja de su grupo cooperativo de cuatro.
5ª	Técnica cooperativa de la controversia académica ²⁵³ (ver la técnica tercera del anexo III.3). Tema: ¿El Marketing crea necesidades o no? La tarea consistió en escribir un informe grupal sobre dicho tema que propone el profesor. El informe debe proporcionar detalles de las ventajas (puntos a favor) y las desventajas (puntos en contra) del tema propuesto. Cada pareja debe hacer una lista con las razones que apoyan su posición y planificar la mejor forma de defenderla ante la otra pareja. Bien el Marketing crea necesidades e influye hasta determinarlas, o por el contrario las necesidades están en cada uno/a y el marketing solo da cauce de las mismas, identificándolas pero sin crearlas. Esta fase se realizó en la sala de informática para facilitarles la consulta y búsqueda de información.
6ª	Continuación de la controversia. Ver Anexo III.3.
7ª	Comentario breve de la idea-definición de producto. Todos sabemos que un coche es un producto. Si tuvieras que describir este producto: ¿Qué dirías? ¿Cómo le venderías? Después de estos sencillos ejercicios, ¿qué definición de producto darías? ¿Coincide con la que tenías inicialmente? Técnica cooperativa de Lectura y explicación por parejas (ver la técnica primera del anexo III.3): “Clasificación de productos”. Actividad en la sala de informática: Ejemplificar con productos reales la clasificación anterior.
8ª	Explicación directa utilizando el aprendizaje cooperativo informal: El ciclo de vida de un producto. Estudio de un caso: Disquetes, CD-ROM y DVD. Realizaron la actividad para la elaboración del proyecto empresarial que consistía en el análisis del ciclo de vuestros productos y de la posible influencia de la estacionalidad.
9ª	El envase y la etiqueta. Explicación breve seguida de una actividad sobre el eje transversal de educación para la salud y el medio ambiente sobre la importancia del reciclado. Se realizó con la lectura de algunos artículos y curiosidades de la página web: www.reparando.es ²⁵⁴ . Actividad para la elaboración del proyecto empresarial: Concretad los nombres de marca de vuestros productos y desarrollo de los aspectos sobre el producto para desarrollo de vuestro proyecto empresarial (características y contenido del producto y otros aspectos relevantes).

²⁵³ JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J.: (1999b): Op. Cit. Pág. 98 y 99.

²⁵⁴ Web sobre el reciclado y el ahorro energético. <http://www.reparando.es>. Consultado el 10 de febrero de 2008.

10^a	Test del producto ²⁵⁵ . Técnica cooperativa: Aprender vocabulario por parejas ²⁵⁶ . Antes se han dictado aquellos conceptos relevantes de esta unidad y la anterior.
11^a	Técnica cooperativa: Torneo de Juegos por Equipos ²⁵⁷ . Se repasaron las últimas dos unidades vistas: El mercado y El producto.

Tabla 6.- Desarrollo de actividades y sesiones (Iniciativa Emprendedora).

ECONOMÍA	
El mercado: la oferta y la demanda	
Sesiones	Desarrollo
1^a	Lectura y comentario del texto: “Una casa a cambio de un clip rojo” ²⁵⁸ .
2^a	Técnica cooperativa de “lectura y explicación por parejas”: ¿Qué son y para que existen los mercados?
3^a 4^a 5^a	Aprendizaje cooperativo informal para la enseñanza y aprendizaje de la oferta y la demanda así como sus desplazamientos. Dicho aprendizaje se interrumpió con breves foros de discusión por parejas para anticiparse a la explicación teórica con sencilla preguntas y ejercicios prácticos al respecto.
6^a	Técnica cooperativa de toma de notas por parejas de los contenidos vistos hasta ese momento. Ver Anexo III.3.
7^a	El equilibrio del mercado y la elasticidad. Resolución de ejercicios a nivel gráfico y matemático en grupos formales de cuatro miembros.
8^a	Técnica cooperativa “Aprender vocabulario por parejas”. Se dictaron previamente los conceptos más relevantes de la unidad.
9^a	Actividades de final de tema (del libro de texto) de forma individual.
10^a	Resolución de las actividades. Escribir individualmente aquellos aspectos que parecen más dificultosos en un papel. Intercambio de papeles (con las dudas) entre los grupos y resolución de las mismas en los grupos cooperativos formales de cuatro miembros (Adaptación de la técnica O.M.P. ²⁵⁹).
U.D. 2 Tipos de mercado	
1^a	Explicación directa: “Los distintos tipos de mercado”. Caso práctico: Los productos de droguería ²⁶⁰ .
2^a	Técnica cooperativa de la presentación oral. Cada grupo cooperativo formal escogió un tipo de mercado y preparó una presentación oral a través de PowerPoint. En aquellos centros educativos que lo permitieron se colgaron en la página web todas las presentaciones para repaso del alumnado.
3^a	Continuación de la técnica presentación oral. Ver Anexo III.3.

²⁵⁵ CENTRO EUROPEO DE EMPRESAS E INNOVACIÓN DE CASTILLA Y LEÓN: *Vitamina E : Bachillerato: proyecto educar para emprender en Castilla y León*. Valladolid. Junta de Castilla y León, 2006. Pág. 13.

²⁵⁶ SLAVIN, R. (1999): Op. Cit.. Pág. 139 y 140.

²⁵⁷ Ibidem. Pág. 106 y ss.

²⁵⁸ Web del periódico El País:

http://www.elpais.com/articulo/ultima/Cambio/clip/rojo/casa/elpporgen/20060712elpepiult_1/Tes. Consultado el 2 de noviembre de 2010.

²⁵⁹ CROSS, K.P. y ANGELO, T.A.: *Classroom assessment techniques: A Handbook for Faculty*. University of Michigan, Ann Arbor. Michigan National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, 1988. Pág. 148-150.

²⁶⁰ CABRERA, A. y LLUCH, E.: *Economía 1º Bachillerato*. Madrid. Ediciones SM, 2009. Pág. 101.

4ª 5ª	Exposición de las presentaciones en la sala de informática. Resolución de dudas por parte del profesor.
6ª	Caso práctico: Se reparte un ejemplo de mercado a cada grupo cooperativo (distinto al que le ha tocado prepara teóricamente en las sesiones anteriores a través de la presentación oral). Resolución del mismo y puesta en común. Explicación de la controversia académica.
7ª	Realización de la técnica cooperativa de la controversia académica (ver la técnica tercera del anexo III.3) ²⁶¹ . Tema: ¿Las marcas son el principal elemento influenciador en la compra del producto? La tarea consistió en escribir un informe grupal sobre dicho tema que propone el profesor. El informe debe proporcionar detalles de las ventajas (puntos a favor) y las desventajas (puntos en contra) del tema propuesto. Cada pareja debe hacer una lista con las razones que apoyan su posición y planificar la mejor forma de defenderla ante la otra pareja (bien, la escasa influencia de las marcas, o por el contrario, las marcas son un elemento secundario en la decisión de compra del consumidor). Se pide a los alumnos en la clase anterior que investiguen sobre el tema y aporten a esta clase el material encontrado.
8ª	Juego por grupos cooperativos sobre el oligopolio: “Ganar cuánto más mejor” ²⁶² . Análisis de lo vivido y acontecido, relacionándolo con el tema del oligopolio y sus tipos.
9ª	“Aprender vocabulario por parejas” después de dar los conceptos claves de la unidad.
10ª	“Torneo de Juegos por Equipos” como repaso de los contenidos vistos en ambas unidades didácticas y preparación para el examen. Preparación del mismo (Anexo III.3).
11ª	Continuación del Torneo. “Competición” de los equipos y recompensa.

Tabla 7.- Desarrollo de actividades y sesiones (Economía).

²⁶¹ JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J.: (1999b:) Op. Cit. Pág. 98 y 99.

²⁶² Web del centro de estudios de competitividad: Guía de facilitadores. <http://cec.itam.mx/docs/congresos/ManualFacilitadores.pdf>. Consultado el 2 de noviembre de 2010.

PARTE SEGUNDA

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

VI.- COMPETENCIA APRENDER A APRENDER: EL APRENDIZAJE DE CONTENIDOS ECONÓMICOS-EMPRESARIALES

El autoconocimiento, la motivación, el autoaprendizaje y el resto de aspectos que intervienen, como analizaremos en el próximo capítulo, en el desarrollo de la competencia aprender a aprender, no son elementos autónomos con entidad propia, sino categorías indisolublemente unidas al aprendizaje declarativo y procedimental de los diferentes ámbitos del conocimiento.

Así, valoramos nuestras potencialidades y carencias en relación con algún tipo de tarea; nos motivamos (o no) por algo; aprendemos individual o colectivamente saberes y/o a saber hacer cosas; reflexionamos sobre la calidad y nivel de unos determinados aprendizajes conseguidos, etc. Porque, no olvidemos, en la adquisición de una competencia se integran una combinación de atributos con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, que describen el grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos²⁶³.

En relación con los propósitos de la investigación resultaba, pues, imprescindible considerar dentro de la competencia aprender a aprender, hasta qué punto la metodología cooperativa influía en la adquisición y calidad de los contenidos específicos económico-empresariales, tanto los relativos al aprendizaje de los conceptos como de los procedimientos. Por ello, una vez terminado el proceso de enseñanza y aprendizaje de las unidades didácticas vehiculadas mediante el trabajo cooperativo, se seleccionaron y sometieron a análisis unas cuestiones que fueron

²⁶³ GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R.: *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto, Bilbao 2003. Pág 80.

objeto de la prueba escrita de evaluación (véase anexo I.1) con la doble finalidad de dar cumplimiento a las exigencias evaluadoras académicas, así como servir de instrumento de la investigación, encargado de evaluar la eficacia de la metodología cooperativa en los aprendizajes económicos-empresariales.

1.- EL APRENDIZAJE DECLARATIVO ECONOMICO-EMPRESARIAL: SABERES.

Los conceptos surgen de la relación que se establece entre los objetos, situaciones, o propiedades y los atributos comunes a todos ellos. Para Ausubel, el aprendizaje por memorización mecánica establece asociaciones arbitrarias entre conceptos, de carácter efímero y escasa operatividad, en tanto que el trabajo activo y la implicación responsable del alumno en sus aprendizajes crea estructuras conceptuales lógicas, de gran utilidad para entender la realidad. Se considera que un estudiante tiene un buen dominio de un campo científico, cuando posee una red conceptual amplia e interconexiónada, que puede aplicar en diferentes contextos. Desde esta perspectiva, el trabajo cooperativo fomentaría, frente al tradicional, la adquisición de aprendizajes mucho más significativos y duraderos.

Para evaluar si realmente esta idea se corresponde con la realidad contextual de nuestra investigación se han seleccionado unos conceptos económico-empresariales básicos, trabajados en clase mediante técnicas cooperativas. La supeditación de la investigación a los requerimientos académicos han condicionado dicha selección, que no se corresponde exactamente en los diferentes contextos educativos, si bien en todos los casos son conceptos clave del currículo de Iniciativa Empresarial y Economía, que constituyen una base firme para aprendizajes posteriores²⁶⁴. Por ello se analizan los resultados separadamente.

La calidad de los conceptos adquiridos en cada grupo ha sido valorada mediante un patrón de análisis con cinco escalas, puntuadas de 0 a 10 para adaptarse a la calificación académica, en función de la mayor o menor complejidad conceptual de las respuestas entregadas por los estudiantes.

²⁶⁴ ONTORIA, A. (2003): Op. Cit. Pág 24.

Los resultados de cada grupo se recogen en diferentes tablas en las que se señala la media de las puntuaciones, la desviación típica, el coeficiente de variación, la unidad a la que corresponde el contenido preguntado, y el porcentaje medio de puntuación sobre el 100%.

Por otro lado, la permanencia en la estructura cognitiva del alumnado de los conceptos seleccionados ha sido evaluada a través de una prueba de recuerdo, pasada sin previo aviso dos meses después.

Los resultados de ambas cuestiones, calidad y permanencia, conseguidos en los grupos cooperativos, han sido contrastados con los obtenidos por grupos de alumnos de características similares sometidos a metodologías tradicionales, que han actuado para la investigación como grupos de control.

1.1.- La interiorización de conceptos en los estudiantes de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. Parquesol.

Los conceptos escogidos para su análisis en la asignatura de Iniciativa Emprendedora de 4º de la ESO en el I.E.S. Parquesol fueron *oligopolio, estacionalidad, segmentación, marca y ciclo de vida del producto*. Todos ellos fundamentales en una formación básica de carácter empresarial. Las respuestas de las chicas y chicos que componen el grupo fueron clasificadas de acuerdo con la escala de complejidad conceptual establecida previamente (tabla 8).

ESCALA DE COMPLEJIDAD CONCEPTUAL Iniciativa Emprendedora					
Pregunta	0 puntos	2,5 Puntos	5 Puntos	7,5 Puntos	10 puntos
Conceptual 1 – Definición 1	No responde o se equivoca de concepto.	Define de modo general o contextualizado sin referencias concretas.	Ofrece una definición parcial olvidando algún elemento de la misma.	La definición no es completa pero aporta casi todos los elementos.	Contiene todos los elementos de la definición de forma completa.
Conceptual 2 – Definición 2					
Conceptual 3 – Definición 3					
Conceptual 4 – Definición 4					
Conceptual 5 - Ciclo de vida	No responde.	Solo nombra las etapas o nombra alguna y describe una de ellas.	Nombra y describe dos etapas.	Nombra y describe 3 o 4 etapas.	Nombra y describe todas las etapas relacionándolas con el nivel de ventas.

Tabla 8.- Criterios de valoración de la adquisición conceptual en Iniciativa Emprendedora.

En líneas generales, los resultados (tabla 8) nos demuestran que han sido interiorizados aceptablemente con un porcentaje de media que roza el notable (67% de puntuación media).

Atención particular merece la baja puntuación obtenida en la definición de *oligopolio*. Este concepto es el que obtiene peor media, a lo que se une la más abultada desviación típica. En este sentido, se observa que su coeficiente de variación, que mide la importancia de la desviación típica respecto a la media, es del 143%, dato que nos indica que bastantes alumnos dejan sin contestar o responden equivocadamente, mientras que unos pocos alumnos/as obtienen la puntuación máxima. No hay homogeneidad en cuanto al aprendizaje de dicho concepto en todo el grupo escolar, siendo la definición conceptual que más dificultad presenta para los estudiantes. Unos pocos alumnos han fijado el contenido frente a la gran mayoría del grupo escolar.

Este concepto se explicó a partir de la técnica *presentación oral*. Este hecho, unido a la dificultad propia del concepto, puede haber producido el aprendizaje significativo en el grupo de alumnos al que le tocó exponer dicho concepto al resto de la clase, no habiendo sido comprendido por los demás.

PRUEBA DE INICIATIVA EMPRENDEDORA - SEGUNDO TRIMESTRE - G-PARQUESOL						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% media
Conceptual 1 - Def. Oligopolio	1	3,27	4,68	143,1%	UD2	33%
Conceptual 2 - Def. Estacionalidad	1	9,04	2,01	22,2%	UD2	90%
Conceptual 3 - Def. Segmentación	2	6,54	3,32	50,5%	UD2	65%
Conceptual 4 - Def. Marca	2	7,31	3,23	44,2%	UD2	73%
Conceptual 5 - Ciclo de vida	3	7,50	1,73	23,1%	UD2	75%
Media contenidos conceptuales		6,74	3,01	56,9%		67%

Tabla 9- Resultados de los contenidos conceptuales en Iniciativa Emprendedora en el I.E.S. Parquesol.

El resto de conceptos son notablemente dominados por los escolares. La definición de *marca*, *segmentación* y las *fases del ciclo de vida del producto* obtienen un porcentaje de media entre el 65% y el 75%. Al buen resultado en la definición de *marca* puede haber contribuido la realización de una técnica específica cooperativa, *la controversia académica*. El tema de la misma valoraba si el marketing crea necesidades

o no, trabajando la influencia de las marcas para el consumidor. El coeficiente de variación en las dos definiciones (*estacionalidad* y *marca*) no destaca ni por ser alto ni bajo. El que sí destaca, por su bajo valor, es el coeficiente de variación correspondiente al contenido conceptual del *ciclo de vida del producto*, un 23,1%, lo que indica que este contenido, junto con el concepto de *estacionalidad*, presenta una gran homogeneidad en el aprendizaje, pues dicha medida nos hace ver la escasa variación de las calificaciones en torno a sus medias. La estacionalidad es el concepto que menor dificultad presenta para el alumnado, con un altísimo porcentaje de puntuación positiva, el 90%. El manejo y aplicación del mismo en las diferentes ideas de negocio de sus planes de empresa simulados han podido contribuir a su buen aprendizaje.

a. La calidad de la conceptualización adquirida.

Si desglosamos estos resultados de acuerdo a las escalas o criterios de valoración establecidos, podemos observar que el 65% de los alumnos deja en blanco la respuesta a la definición de *oligopolio* o se equivoca de concepto, frente al 30,7% de alumnado que lo comprende a la perfección (tabla 10).

CONTENIDOS CONCEPTUALES - INICIATIVA EMPRENDEDORA – G-P					
	Conceptual 1	Conceptual 2	Conceptual 3	Conceptual 4	Conceptual 5
Puntuación	Oligopolio	Estacionalidad	Segmentación	Marca	Ciclo de vida
0 puntos	17	0	3	2	0
2,5 puntos	0	0	0	0	0
5 puntos	1	5	12	10	6
7,5 puntos	0	0	0	0	14
10 puntos	8	21	11	14	6
Nº de alumnos	26	26	26	26	26

Tabla 10.- Desglose de puntuaciones, por criterio, de los contenidos conceptuales en Iniciativa Emprendedora en el I.E.S. Parquesol, al final de la intervención.

No hay término medio pues solamente un alumno ofrece una definición parcial, que se aproxima pero que no contiene todos los elementos de la misma. El investigador-docente, en sus notas de campo, indica que los contenidos que han quedado menos claros, al aplicar la técnica de *presentación oral*, han sido el *oligopolio* y la *competencia monopolística*. Continúa argumentando que “se hizo necesaria una breve explicación directa de estos conceptos por la dificultad detectada al preguntar

al azar a ciertos alumnos después de la técnica. El docente aprovechó esta explicación directa para comparar ambos tipos de mercados y relacionarlos con el resto, pero al parecer esto no ha servido para la superar las dificultades de comprensión del mismo.

Totalmente opuestos son los resultados para el concepto de *estacionalidad*. Un 84% de alumnos define de modo complejo el concepto. El resto olvida algún elemento relevante ofreciendo una definición parcial. Ningún estudiante deja sin contestar esta cuestión. El haber ejemplificado este concepto y aplicarlo a su concepto de negocio son causas probables de estos buenos datos. El investigador recuerda como un grupo de alumnos escogió como proyecto de empresa simulado una heladería y sala de videojuegos. Se relacionó en clase este concepto con la estacionalidad, comentarios que provocaron la reestructuración de su idea de negocio matizando el espacio de la heladería por una tienda de golosinas y frutos secos en el invierno. La aplicabilidad y la relación de los conceptos con sus centros de interés son pilares que favorecen el aprendizaje de los conceptos económicos.

La *segmentación* y la *marca* son conceptos que siguen parecida suerte en los resultados obtenidos. Aproximadamente la mitad de los alumnos ha comprendido a la perfección dichos conceptos y es capaz de definirlos en toda su amplitud. El otro grueso del grupo (alrededor del 40%) ofrece una definición parcial de los mismos descuidando algún elemento de la misma. En el caso de la *segmentación* la definen situacionalmente expresando que es el escenario cuando las empresas intentan llegar a satisfacer las necesidades de un público determinado. Para la *marca* se olvidan de citar los dos elementos que la componen (nombre y logotipo), aunque si aciertan en la conceptualización de la misma. Muy pocos estudiantes dejan sin contestar o se confunden de concepto al responderlos.

En el caso del *ciclo de vida del producto*, solo seis alumnos (el 23%) ofrecen una conceptualización completa del mismo. El resto de alumnos se olvida de describir alguna etapa o no relaciona el nivel de ventas con la variable tiempo. Esto muestra que dichos alumnos han aprendido los conceptos de forma poco significativa, sin establecer relaciones entre las diferentes variables que se ponen en juego en este concepto y en todas las etapas que lo componen. El hecho de ser un concepto a definir de modo amplio (no basta una definición de dos o tres líneas) y la necesidad de

relacionar varios conceptos dentro de la misma, ofrecen una explicación de estos resultados dispares.

b. La permanencia de los aprendizajes conceptuales.

El recuerdo de los contenidos es tarea del profesor que ha de guiar al alumnado no solo en comprender el significado en el tiempo inmediato sino en facilitar su recuerdo²⁶⁵. Para ello, como ya dijimos, a los dos meses de la prueba de evaluación se sometió a las chicas y chicos de Iniciativa emprendedora, sin previo aviso, a la misma prueba con prácticamente las mismas preguntas (se omitió el concepto de ciclo de vida del producto para optimizar las posibilidades de cara a su comparación con otro grupo de un instituto diferente). Ese día se da la circunstancia de un alumno menos en el aula por motivos de salud.

Comparando los resultados generales obtenidos en la primera prueba (tabla 9) y la segunda (tabla 11), se detecta que la puntuación media de los contenidos conceptuales disminuye un 21%, pasando de un 67% a un 56%, como era predecible por el paso del tiempo. Otro aspecto de interés se obtiene de la observación de la desviación típica. Esta aumenta de un 2,99 al finalizar el segundo trimestre a un 4,1 dos meses después. Y es que el paso del tiempo provoca también una mayor dispersión de las calificaciones del alumnado en torno a la media.

PRUEBA DE INICIATIVA EMPRENDEDORA-TERCER TRIMESTRE (DOS MESES DESPUÉS) - G-P						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% media
Conceptual 1 - Def. Oligopolio	1	2,80	4,10	146,4%	UD2	28%
Conceptual 2 - Def. Estacionalidad	1	8,20	3,19	38,9%	UD2	82%
Conceptual 3 - Def. Segmentación	2	4,60	3,20	69,6%	UD2	46%
Conceptual 4 - Def. Marca	2	6,60	4,01	60,8%	UD2	66%
Media contenidos conceptuales		5,55	4,10	73,9%		56%

Tabla 11.- Recuerdo de los contenidos conceptuales en Iniciativa Emprendedora en el I.E.S. Parquesol.

En relación con cada uno de los conceptos, vemos que se mantiene la tendencia en el dominio e interiorización de los mismos. El concepto de *oligopolio*

²⁶⁵ TREPAT, C.A. y COMES, P.: *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona. Grao, 2006. Pág. 152-153.

sigue presentando mayor dificultad y menor recuerdo, en este caso, para el alumnado. Más de la mitad de la clase sigue sin ofrecer respuesta alguna a este concepto. Y bajan de 8 a 5, el número de alumnos capaces de establecer una definición completa del término.

RECUERDO CONTENIDOS CONCEPTUALES - INICIATIVA EMPRENDEDORA – G-P				
	Conceptual 1	Conceptual 2	Conceptual 3	Conceptual 4
Puntuación	Oligopolio	Estacionalidad	Segmentación	Marca
0 puntos	16	2	6	5
2,5 puntos	0	0	0	0
5 puntos	4	5	15	7
7,5 puntos	0	0	0	0
10 puntos	5	18	4	13
Nº de alumnos	25	25	25	25

Tabla 12.- Desglose de puntuaciones, por criterio, en los contenidos conceptuales de Iniciativa Emprendedora en el I.E.S. Parquesol, dos meses después de la prueba final.

Estacionalidad y *marca* son conceptos que mantienen aceptablemente su recuerdo con bajadas en el porcentaje de la puntuación media relativamente pequeñas. Se produce un dato curioso que es la ligerísima mejoría en el número de alumnos que completan a la perfección la definición de *estacionalidad*. El estudio para una prueba de recuperación que tuvieron un mes antes y la continuación del proyecto empresarial, donde se siguen analizando este y otros conceptos pueden haber contribuido a esta ligera mejora (pasan de 18 a 21 alumnos los que obtiene la máxima puntuación).

La mayor bajada corresponde a la definición conceptual de *segmentación*, pasando de un 66% a un 46%. En realidad este concepto es el que menor recuerdo fija en los escolares, frente al resto que consigue frenar algo más la bajada fruto del paso del tiempo, independientemente del nivel medio de puntuación de cada uno. Se duplica el número de alumnos que dejan sin responder la definición de *segmentación* y se pasa de 11 a 4 los que ofrecen una respuesta completa. Es un concepto que curiosamente se ha trabajado durante la elaboración del proyecto de negocio simulado, pero que no se ha recordado en igual medida que el de *estacionalidad*. La *segmentación* es un concepto técnico de mercado vocabulario empresarial (con lo que

aumenta su grado de complejidad) mientras que el significado *estacionalidad* se puede identificar, en parte y por similitud, con su acepción más común.

En resumen, aunque el porcentaje medio de puntuación disminuye, fruto del paso del tiempo, sigue siendo superior al 50%, aspecto que sintoniza con los comentarios de los alumnos cuando se les pregunta por lo más relevante y enriquecedor de esta metodología cooperativa, que refieren que esta nueva forma de aprender te ayuda a retener más las cosas. *Estacionalidad* y *marca* mantienen su recuerdo positivo. La definición de *oligopolio* mantiene su mala comprensión pero no baja significativamente su media. Y el concepto que sale peor parado en el recuerdo es el de *segmentación*.

Efectivamente, parece claro que a más complejidad de vocabulario y a más distancia de significado de este con una acepción común o corriente, menor recuerdo se establece con el paso del tiempo. Aunque el docente, en sus notas de campo, refleja como la técnica de vocabulario por parejas “ayudó a algunos a expresarse con cierto lenguaje propio de la materia”, parece que no fomenta significativamente el recuerdo en contenidos económico-empresariales de carácter complejo y específico.

c. Metodología cooperativa versus metodología tradicional

Para profundizar en estos resultados y ver el alcance de los mismos se pasó la misma prueba en otro grupo de Iniciativa Emprendedora de otro instituto con un contexto similar al analizado y donde no se había utilizado una metodología cooperativa. Pese a la buena disposición de la Jefa de Departamento que se ofreció voluntaria para colaborar en la investigación, los resultados obtenidos por este “grupo de control” fueron enviados de modo global, sin diferenciar entre uno u otro tipo de contenidos conceptuales. No se pudo disponer de las pruebas (ni de fotocopias) ya que el investigador no tenía vinculación directa con el centro educativo. La clase de Iniciativa Emprendedora sobre las que se recibieron los datos de este instituto estaba compuesta por 16 alumnos y alumnas de 4º E.S.O.

PRUEBA DE INICIATIVA EMPRENDEDORA - SEGUNDO TRIMESTRE - GC-P						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% Media
Media contenidos conceptuales		6,5	2,45	37,94%		65%
PRUEBA DE INICIATIVA EMPRENDEDORA-TERCER TRIMESTRE (2 MESES DESPUÉS) - GC-P						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% media
Media contenidos conceptuales		4,6	2,33	50,99%		46%

Tabla 13.- Resultados del aprendizaje y recuerdo de los contenidos conceptuales en Iniciativa Emprendedora del grupo de control en el I.E.S. Jorge Manrique.

De la comparación de los resultados podemos comprobar que en lo referente al aprendizaje de los contenidos conceptuales, no se ha apreciado diferencia entre uno y otro grupo. En ambos coincide prácticamente el porcentaje medio de la puntuación siendo del 67% en el I.E.S. Parquesol (tabla 9) y dos puntos porcentuales menos en el grupo de control (tabla 13). Sin embargo, sí que se produce una menor bajada en el recuerdo de los contenidos económico-empresariales en el grupo experimental del I.E.S. Parquesol, frente al grupo de control. En concreto, la disminución del recuerdo en el grupo experimental es del 19,64% frente a la considerable disminución de un 41,30% en el grupo de control. Parece claro que el aprendizaje cooperativo resulta favorecedor del recuerdo, pues no se pierde en tanta medida como en el grupo de control.

Estos datos son corroborados por otros instrumentos de la investigación. En la planilla de valoración cualitativa, varios alumnos antes de aplicar el cambio metodológico comentan, sin hacer referencia a ningún concepto concreto, la dificultad de comprender algunos conceptos trabajados en el primer trimestre escolar. Unos pocos alumnos añaden que hay excesivos conceptos que estudiar y que uno tiene que resumirlos en casa con sus propias palabras porque a veces no se entienden en clase. Algunos llegan a comentar que no les gusta la materia y que ciertos contenidos son aburridos (anexo II.5).

Al aplicar el cambio metodológico la valoración cambia sustancialmente. Ahora los alumnos observan que les es más fácil memorizar los conceptos y que la metodología cooperativa les sirve de más ayuda para su aprendizaje. Una de las causas que más se repite, a la que achacan esta mejora, es que con esta manera de aprender

a la vez que explicas conceptos, los aprendes. Se refieren sobre todo a las técnicas de *lectura y explicación por parejas* y al *vocabulario por parejas*. A esta causa principal añaden otras apreciaciones: “si tienes dudas los compañeros te ayudan a resolverlas”, “el intercambio de opiniones entre unos y otros favorece el aprendizaje”... Uno de los aspectos que destacan de esta metodología es que “te ayuda a memorizar los conceptos en poco tiempo, porque te obliga a explicárselos a tu compañero de una forma que lo pueda entender”.

Concluimos, pues, que las técnicas y estrategias cooperativas son percibidas como contribuidoras del aprendizaje de estos y otros conceptos. El método expositivo e individualista no detecta en tanta medida las dificultades y carencias propias del proceso de enseñanza y aprendizaje. Y que el nivel de adquisición de los contenidos conceptuales es más que aceptable resaltando las definiciones cortas (con la excepción del oligopolio) mientras que aquellos conceptos que necesitan de relación presentan mayores dificultades en algunos estudiantes.

1.2.- La interiorización de conceptos en los estudiantes de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. Cardenal Mendoza.

Los conceptos analizados de la asignatura Iniciativa Emprendedora de 4º E.S.O. del I.E.S. Cardenal López de Mendoza no se corresponden exactamente con los del contexto anterior, debido a la necesidad de consensuar estos contenidos con el profesor del otro grupo del Instituto, que colaboró en el desarrollo de la prueba en el grupo de control. Así, *oligopolio*, *estacionalidad* y *segmentación* fueron sustituidos por *marketing-mix*, *negociación distributiva* y *atenuación*, mientras que permanecieron la definición de *marca* y *ciclo de vida*. Se utilizan los mismos criterios de valoración del contexto anterior, basados en las cinco escalas de complejidad conceptual (tabla 8) y los resultados se recogen de forma sistematizada en diferentes tablas.

PRUEBA DE INICIATIVA EMPRENDEDORA- 2º TRIMESTRE - G1-LÓPEZ DE MENDOZA						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% media
Conceptual 1 - Def. Neg. Distributiva	1	7,5	4,29	57,2	UD1	75%
Conceptual 2 - Def. Atenuación	1	8,61	3,35	38,9	UD1	86%
Conceptual 3 - Def. Marketing-mix	2	7,08	4,39	62,0	UD2	71%
Conceptual 4 - Def. Marca	2	7,36	4,01	55,2	UD2	74%
Conceptual 5 - Ciclo de vida	3	5,83	4,93	84,4	UD2	58%
Media contenidos conceptuales		7,27	4,19	59,5		73%

Tabla 14.- Resultados de los contenidos conceptuales en Iniciativa Emprendedora en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza.

Los resultados generales (tabla 14) nos demuestran que la mayoría de los escolares posee una interiorización conceptual positiva (73% de media). Las definiciones de *negociación distributiva*, *atenuación*, *marketing-mix* y *marca* obtienen un notable alto en la media de puntuación, lo que indica un claro dominio de las mismas. Además, se da la coincidencia de que los contenidos mejor dominados tienen menor coeficiente de variación. Es decir, la puntuación de la mayoría de los alumnos se sitúa en torno a la media, lo que indica que la casi totalidad de las chicas y chicos dominan dicho contenido. Para este grupo se puede afirmar, pues, que a mayor puntuación menor coeficiente de variación, o sea, que los contenidos mejor comprendidos lo han sido para el grueso del aula.

No sucede lo mismo con *el ciclo de vida del producto*, donde los estudiantes obtienen menor puntuación, aunque por encima del 50% de puntuación media. Su coeficiente de variación es significativamente alto (superior al 80%). Esto muestra un desfase de aprendizaje de unos alumnos frente a otros. El *ciclo de vida del producto* es el contenido conceptual que presenta mayor dificultad para los alumnos de este grupo aunque, desde la perspectiva académica, por término medio no llegan a suspender.

La mejor interiorización de los contenidos conceptuales de la primera unidad (el emprendedor y las habilidades directivas) sobre la segunda (el mercado y el producto), puede estar favorecido por el trabajo y aplicación de algunos de estos contenidos en un proyecto empresarial simulado. Así mismo, los mejores resultados obtenidos en las definiciones breves sobre aquellas más amplias y que exigen de ciertas relaciones (como es el ciclo de vida del producto) son consecuencias normales

fruto de la propia naturaleza de las mismas y se explica, además, por el trabajo de vocabulario cooperativo empleado en ambas unidades didácticas.

a. La calidad de los aprendizajes conceptuales.

En el desglose de resultados (tabla 15), baremados de acuerdo a las cinco escalas o criterios de complejidad conceptual (tabla 8), podemos comprobar un resultado dispar entre el alumnado, como ya nos indicaba la media y el coeficiente de variación. En el caso del concepto de *ciclo de vida*, el 39% de los alumnos no ofrece respuesta alguna o responden equivocadamente, mientras que el 56% ofrece una conceptualización completa del mismo. Esto muestra una clara división en dos del grupo de clase en relación con la comprensión de este concepto.

CONTENIDOS CONCEPTUALES - INICIATIVA EMPRENDEDORA – G1-LM					
	Conceptual 1	Conceptual 2	Conceptual 3	Conceptual 4	Conceptual 5
Puntuación	Neg. distributiva	Atenuación	Marketing-mix	Marca	Ciclo de vida
0 puntos	4	2	4	3	7
2,5 puntos	0	0	1	1	0
5 puntos	1	1	1	2	1
7,5 puntos	0	0	0	0	0
10 puntos	13	15	12	12	10
Nº de alumnos	18	18	18	18	18

Tabla 15.- Desglose de puntuaciones, por criterio, de los contenidos conceptuales en Iniciativa Emprendedora en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza, al final de la intervención.

Los otros cuatro conceptos muestran resultados similares. Un pequeño grupo de 2, 3 o 4 alumnos, en estas definiciones cortas, se equivocan de concepto o no responden; mientras la mayoría (de 13 a 15 alumnos sobre 18) establece una definición completa que incluye los elementos básicos que la conforman. No hay término medio en este sentido. La técnica cooperativa de aprendizaje de *vocabulario por parejas* empleada en su aprendizaje, complementada por el estudio posterior en casa de la mayoría de los alumnos, parece ser la causa de estos buenos resultados.

Esta interpretación se ve avalada por las notas de campo recogidas por el docente-investigador, donde se establece una alta valoración de la técnica de aprendizaje de *vocabulario por parejas*, ya que “sirvió de repaso como preparación para la prueba” posterior. Además, añade un dato curioso, a su juicio, que es el hecho

de “algunos alumnos que tenían perfectamente definido el concepto en su cuaderno pero al utilizar su significado en una historia que ponía en relación varios conceptos, lo hacían erróneamente”.

En la planilla de valoración y en sintonía con las notas de campo del docente-investigador, los estudiantes evalúan la técnica de vocabulario por parejas en estos términos: “Te obliga a explicarte y te ayuda a resolver dudas”, “aprendes cosas que creías que sabías pero no era así”, “aprender con el compañero es mejor y aprendes más”... Solo un alumno aporta una crítica a la técnica pues la considera una pérdida de tiempo.

b. La permanencia de los aprendizajes conceptuales.

Como en el contexto educativo anterior, se procedió a la valoración de la significatividad de los aprendizajes realizados, a través del recuerdo de los contenidos en el tiempo. Para ello la prueba se pasó en el mismo grupo dos meses después, día en que faltaron un par de alumnos por motivos de salud.

PRUEBA DE INICIATIVA EMPRENDEDORA-3º TRIMESTRE (DOS MESES DESPUÉS) – G1-LM						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% media
Conceptual 1 - Def. Neg. Distributiva	1	5,44	5,02	92,2	UD1	54%
Conceptual 2 - Def. Atenuación	1	6,47	4,93	76,1	UD1	65%
Conceptual 3 - Def. Marketing-mix	2	4,71	5,14	109,3	UD2	47%
Conceptual 4 - Def. Marca	2	6,76	4,66	68,9	UD2	68%
Conceptual 5 - Ciclo de vida	3	2,35	4,37	185,8	UD2	24%
Media contenidos conceptuales		5,55	4,10	73,9%		56%

Tabla 16.- Recuerdo de los contenidos conceptuales en Iniciativa Emprendedora en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza.

Como podemos comprobar por los resultados generales (tabla 16), después de pasados dos meses, como es natural, la puntuación media ha descendido un 30,36% por efecto del paso del tiempo, pero se mantiene, académicamente hablando en el aprobado, siendo su resultado del 56%. Llama la atención, no obstante, la enorme bajada en el recuerdo del *ciclo de vida*, que disminuye en un 141,7%. En cambio, las definiciones cortas de la primera unidad sufren menor pérdida de recuerdo. La mayor caída la experimenta el concepto de *marketing-mix*, que mantiene la peor puntuación

(aunque superior al 50%), en la prueba y tras el paso del tiempo. Esta definición pasa de un 71% a un 47%, una disminución del 51,1%. En sentido opuesto podemos reseñar la escasa pérdida de recuerdo de la definición de *marca* (solo un 8,8%). Se da la relación que los conceptos mejor comprendidos en su día son los que mayor recuerdo obtienen, al menos en este grupo de escolares. Algunas investigaciones, apuntan a la mayor perdurabilidad en el tiempo de lo aprendido a través de estrategias cooperativas, aunque no concretan ni diferencian los tipos de contenidos desarrollados²⁶⁶.

RECUERDO CONTENIDOS CONCEPTUALES - INICIATIVA EMPRENDEDORA – G1-LM					
	Conceptual 1	Conceptual 2	Conceptual 3	Conceptual 4	Conceptual 5
Puntuación	Neg. distributiva	Atenuación	Marketing-mix	Marca	Ciclo de vida
0 puntos	7	6	9	5	13
2,5 puntos	1	0	0	0	0
5 puntos	0	0	0	1	0
7,5 puntos	0	0	0	0	0
10 puntos	9	11	8	11	4
Nº de alumnos	17	17	17	17	17

Tabla 17.- Desglose de puntuaciones, por criterio, de los contenidos conceptuales en Iniciativa Emprendedora en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza, dos meses después de la prueba final.

Si analizamos cada concepto de acuerdo con la graduación establecida en función de la complejidad de las respuestas (tabla 17) podemos observar que el concepto de *ciclo de vida del producto* sigue presentando la mayor dificultad y la mayor disminución en el recuerdo. El 76% de los alumnos no responden o se equivocan de concepto en su respuesta. Baja de 10 a 4, el número de alumnos capaces de establecer una definición completa del término. Es la mayor bajada de todos los contenidos conceptuales, ya explicada por la propia naturaleza de la cuestión.

En el resto, suben y bajan, respectivamente, los alumnos que no ofrecen respuesta alguna y los que dan una completa definición del término (subida y bajada de 3-4 alumnos). Se puede decir que, tras el paso del tiempo, los aprendizajes de los conceptos por parte de los alumnos, especialmente en el caso de la definición de *marketing-mix*, hace que se identifiquen dos grandes bloques de estudiantes, casi idénticos en número: aquellos que no han interiorizado el concepto y por tanto no

²⁶⁶ FERREIRO, R. y CALDERÓN, M.: *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Sevilla. Trillas, 2006. Pág. 98.

responden o se equivocan, y la otra media que mantiene la comprensión total del mismo pasado el tiempo.

d. Metodología cooperativa versus metodología tradicional.

En esta ocasión para la comparación entre la eficacia de los aprendizajes realizados con técnicas cooperativas frente a los conseguidos por los métodos tradicionales, se contó un grupo sometido a métodos tradicionales de enseñanza del mismo instituto en el que se realizó la investigación. Coincide, por el tamaño del instituto, que Iniciativa Emprendedora, se imparte en dos grupos con dos profesores diferentes. De esta forma, la compañera de departamento del otro grupo se mostró dispuesta a colaborar desde el primer momento. En concreto, se comparó con el grupo de 4º E.S.O. "B" de Iniciativa Emprendedora, constituyéndose en el grupo de control frente al que se viene analizando como grupo experimental que se corresponde con el grupo de Iniciativa Emprendedora de 4º E.S.O. C y D (donde el investigador era el profesor, como ya se ha señalado en numerosas ocasiones). Este grupo de alumnos lo formaban 19 alumnos de 4º E.S.O. del I.E.S. Cardenal López de Mendoza. La prueba que se pasó, de igual modo, al final del trimestre y pasados dos meses, es respondida en el primer caso por la totalidad de alumnos de la clase, y en el segundo por cuatro alumnos menos que faltaron el día de la prueba de recuerdo (tabla 19). Los datos proporcionados en las tablas 18 y 19 fueron entregados por la profesora del grupo de control.

PRUEBA DE INICIATIVA EMPRENDEDORA - SEGUNDO TRIMESTRE – GC-LM						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% Media
Conceptual 1 - Def. Neg. Distributiva	1	3,95	4,89	123,7	UD1	40%
Conceptual 2 - Def. Atenuación	1	6,18	4,74	76,7	UD1	62%
Conceptual 3 - Def. Marketing-mix	2	2,5	4,33	173,2	UD2	25%
Conceptual 4 - Def. Marca	2	4,61	4,73	102,8	UD2	46%
Conceptual 5 - Ciclo de vida	3	3,42	4,18	122,3	UD2	34%
Media contenidos conceptuales		4,8	3,68	103,5		48%
PRUEBA DE INICIATIVA EMPRENDEDORA-3º TRIMESTRE (DOS MESES DESPUÉS) – GC-LM						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% media
Conceptual 1 - Def. Neg. Distributiva	1	2,33	4,17	178,7	UD1	23%
Conceptual 2 - Def. Atenuación	1	5,33	4,81	90,2	UD1	53%
Conceptual 3 - Def. Marketing-mix	2	2,33	4,17	178,7	UD2	23%
Conceptual 4 - Def. Marca	2	4,5	4,86	107,5	UD2	45%
Conceptual 5 - Ciclo de vida	3	2,83	3,64	128,6	UD2	28%
Media contenidos conceptuales		3,46	4,33	136,7		37%

Tabla 18.- Resultados de aprendizaje y recuerdo de los contenidos conceptuales Iniciativa Emprendedora en el grupo de control del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.

CONTENIDOS CONCEPTUALES - INICIATIVA EMPRENDEDORA – G. CONTROL-LM					
	Conceptual 1	Conceptual 2	Conceptual 3	Conceptual 4	Conceptual 5
Puntuación	Neg. distributiva	Atenuación	Marketing-mix	Marca	Ciclo de vida
0 puntos	11	6	14	9	10
2,5 puntos	0	1	0	0	1
5 puntos	1	1	0	2	3
7,5 puntos	0	0	1	1	1
10 puntos	7	11	4	7	4
Nº de alumnos	19	19	19	19	19
RECUERDO CONTENIDOS CONCEPTUALES - INICIATIVA EMPRENDEDORA – G. CONTROL-LM					
	Conceptual 1	Conceptual 2	Conceptual 3	Conceptual 4	Conceptual 5
Puntuación	Neg. distributiva	Atenuación	Marketing-mix	Marca	Ciclo de vida
0 puntos	11	6	11	7	8
2,5 puntos	0	0	0	1	1
5 puntos	1	2	1	1	4
7,5 puntos	0	0	0	0	0
10 puntos	3	7	3	6	2
Nº de alumnos	15	15	15	15	15

Tabla 19.- Desglose de puntuaciones, por criterio, de los contenidos conceptuales en Iniciativa Emprendedora en el grupo de control del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.

Del conjunto de datos resultantes podemos apreciar que son significativamente peores los resultados del grupo de control donde se ha utilizado una metodología más expositiva y tradicional respecto al grupo experimental. Tanto en la primera prueba, como dos meses después, los alumnos del grupo de control obtienen una puntuación global media inferior al 50% (de un 48% y 37% respectivamente). El recuerdo de los contenidos económicos-empresariales en el grupo de control disminuye de un 48% a un 37% /dato inferior respecto al experimental, cuya puntuación media a los dos meses baja solo hasta el 56%). En conclusión, es superior el dominio de los contenidos por los estudiantes del grupo donde se ha aplicado una metodología cooperativa para su aprendizaje.

Coinciden en ambos grupos que el contenido mejor comprendido ha sido la *atenuación*. En el grupo de control hay un mejor aprendizaje de los contenidos de la primera unidad didáctica, al igual que ocurría en el experimental. Parece que la primera unidad ha resultado más comprensible que la segunda, dado que ésta exigía de un vocabulario más técnico y del aprendizaje de contenidos procedimentales más complejos. En el grupo de control, no es el *ciclo de vida* el contenido que ha presentado más dificultades de aprendizaje, aunque también se considera poco comprendido, posicionándose como la segunda peor puntuación. La puntuación más baja, con una media del 25%, corresponde a la definición de *marketing-mix* (tabla 18).

En las cuatro definiciones cortas los resultados del grupo experimental donde se utilizó la fórmula cooperativa son netamente superiores. Solamente se estrecha la distancia en los conceptos de *ciclo de vida* y *atenuación*, donde las calificaciones medias en el grupo de control son peores, pero no a tanta distancia del experimental. *Atenuación* recibe una puntuación del 62% en el de control y del 86% en el experimental, mientras que para *el ciclo de vida* es del 34% y del 58%, respectivamente (tabla 18).

El *ciclo de vida* mantiene el recuerdo. Apenas baja con el paso del tiempo, pasando de un 34% a un 24%. En cambio el desfase respecto al experimental es patente. En este grupo pasa de un 58% a un 24%, único dato inferior en el grupo experimental respecto al de control (tabla 18).

En la primera prueba los alumnos que no completaron la definición o se han equivocado de término son superiores, en valor absoluto y relativo, en el grupo de

control. El número de estudiantes que completan íntegramente el concepto son superiores en todos los casos en el grupo experimental respecto al de control (tablas 15 y 19). Se vuelve a repetir el hecho de que una parte de la clase (más numerosa en el grupo de control) no obtienen puntuación en las definiciones cortas, mientras que otra parte (menos numerosa) establece una definición completa obteniendo la puntuación máxima. No hay término medio en este grupo de control al igual que ocurría con el experimental (tabla 19).

Este análisis que acabamos de realizar se repite a los dos meses en el grupo de control, con dos excepciones comparativamente respecto al experimental. El número de alumnos del grupo de control que obtiene una puntuación nula en los conceptos de *atenuación* y *ciclo de vida* es inferior (6 y 8 alumnos sobre 15), relativamente, al del grupo experimental (6 y 13 alumnos sobre 18). Esto hace ver la menor pérdida de recuerdo en el tiempo de ambos conceptos con una metodología tradicional.

A pesar de ellos, los resultados tanto al finalizar inmediatamente el proceso de enseñanza y aprendizaje de contenidos económico-empresariales son netamente mejores en el grupo donde se estructuró la tarea de modo cooperativo.

1.3.- La interiorización de conceptos en los estudiantes de Economía del I.E.S.

Galileo.

Para analizar la calidad y permanencia del aprendizaje declarativo del alumnado de Economía de 1º de Bachillerato se procedió de forma similar a la establecida con los estudiantes de Iniciativa Emprendedora, estableciendo un patrón de análisis de cinco niveles en función del logro conceptual. Cada nivel, para facilitar su análisis, se ponderó desde 0 hasta 10 puntos como máximo (tabla 20).

NIVELES DE COMPLEJIDAD CONCEPTUAL CONTENIDOS CONCEPTUALES – Economía					
Pregunta	0 puntos	2,5 Puntos	5 puntos	7,5 Puntos	10 puntos
Conceptual 1 – Definición 1	No responde o se equivoca de concepto.	Define de modo general o contextualizado sin referencias concretas.	Ofrece una definición parcial olvidando algún elemento de la misma.	La definición no es completa pero aporta casi todos los elementos.	Contiene todos los elementos de la definición de forma completa.
Conceptual 2 – Definición 2					
Conceptual 3 – Definición 3					
Conceptual 4 – Definición 4					
Conceptual 5 – Factores desplazamiento.	No responde.	Nombra y explica un factor.	Nombra y explica dos factores.	Nombra y explica todos los factores pero son los relaciona en un sentido.	Nombra y explica todos los factores y los relaciona en ambos sentidos.
Conceptual 6 – Características del oligopolio.	No responde.	Solo define.	Define y solo nombra superficialmente sus características.	Define correctamente pero solo desarrolla algunas de sus características.	Define y desarrolla correctamente sus características.

Tabla 20.- Criterios de valoración de la adquisición conceptual en Economía.

Los contenidos conceptuales de economía sometidos a estudio en este grupo del I.E.S. Galileo de 1º de Bachillerato incluyen cuestiones a definir (conceptual 1, 2, 3 y 4), una pregunta de enumeración de factores que influyen en la oferta de un bien indicando su relación (conceptual 5) y una última pregunta de desarrollo, el oligopolio y sus características (conceptual 6).

PRUEBA DE ECONOMÍA- 2º TRIMESTRE - G-GALILEO						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% media
Conceptual 1 - Def. Demanda	1	8,33	3,54	42,5%	UD1	83%
Conceptual 2 - Def. Elasticidad	1	4,44	5,27	118,7%	UD1	44%
Conceptual 3 - Def. Monop. natural	2	2,78	4,41	158,6%	UD2	28%
Conceptual 4 - Def. Comp. Monopol.	2	8,89	3,33	37,5%	UD2	89%
Conceptual 5 - Fact. desplazamiento	5	8,33	3,31	39,7%	UD1	83%
Conceptual 6 - Caract. Oligopolio	6	5,56	4,64	83,5%	UD2	56%

Tabla 21.- Resultados de los contenidos conceptuales en Economía en el I.E.S. Galileo.

Del conjunto de resultados obtenidos (tabla 21) podemos comprobar que los conceptos de *demanda* y *competencia monopolística* obtiene un altísimo porcentaje de media, 83% y 89% respectivamente, valores que muestran el alto dominio de dichos conceptos por parte de los alumnos. Este dato se corrobora con las notas de campo

del docente-investigador donde se recoge que, en la técnica de *lectura por parejas* empleada en la primera unidad, los conceptos de menor dificultad para los alumnos fueron, entre otros, el de *oferta y demanda*. Sin embargo, los otros dos conceptos, *elasticidad precio de la demanda* y *monopolio natural* obtienen un porcentaje de media inferior al 50%, siendo muy bajo en el caso del segundo concepto citado. Más del 50% del grupo escolar no responde o se equivoca de definición en ambos conceptos (tabla 22). Parece que la ligazón de los conceptos con su experiencia personal y manejo cotidiano (como son los conceptos de oferta y demanda en el alumnado) explicaría el mayor dominio y aprendizaje de los mismos, percibiendo una menor dificultad en su manejo. Al contrario, los conceptos menos utilizados y ligados a su entorno y cotidianidad, como elasticidad y monopolio natural (que muy probablemente nunca habría utilizado los estudiantes en sus conversaciones habituales) han obtenido una menor puntuación. En este sentido, las representaciones sociales y colectivas, que los alumnos han recibido de sus mayores, difundidas a través de los medios de comunicación, posibilitan una comprensión previa favorecedora del aprendizaje de dichos conceptos ligados a su entorno inmediato²⁶⁷.

a. La calidad de los aprendizajes conceptuales.

Efectivamente, el *monopolio natural* es el concepto que mayor dificultad presenta para los escolares, acompañado de una alta desviación típica (4,41) que nos hace entrever que un número amplio de alumnos de este grupo no ha sido capaz de adquirir el concepto. Dato que llama la atención pues en la técnica de *presentación oral* y en el posterior resumen del mercado monopolístico entregado por el grupo a todos sus compañeros aparecía correctamente reflejado y expuesto. Además, el docente intervino expresamente durante la presentación para comentarlo y profundizarlo. Entonces, ¿los conceptos aprendidos a través de técnicas cooperativas son más duraderos? Parece que no, o de momento y con la profusión de datos obtenidos, no se puede concluir esta relación en este caso.

Los conceptos que exigen de mayor profundización, como son *monopolio natural* y *elasticidad precio de la demanda*, han sido mucho peor asimilados que

²⁶⁷ GARCÍA PÉREZ, F.F.: *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano*. Sevilla. Díada, 2003. Pág. 50-55.

aquellos de carácter más general como son *demanda* y *competencia monopolística*. Y es que no podemos olvidar que la red conceptual de ciencias sociales y en particular de la economía, posee un grado de abstracción muy elevado, los conceptos que la conforman no se pueden manipular y muchos de ellos requieren a su vez de la comprensión de otros²⁶⁸. La exigencia de un mayor estudio y profundización posterior a su aprendizaje, para su mayor comprensión, podría explicar en parte los malos resultados que han obtenido dichos conceptos o definiciones, independientemente de la metodología empleada.

La pregunta de enumeración de factores que provocan desplazamiento en la oferta goza de un alto porcentaje de media en la puntuación (83%). Es una de las preguntas que en el proceso de aprendizaje se ha trabajado de forma procedimental a través de ejercicios individuales y grupales lo que parece haber contribuido a su notable aprendizaje. La gran mayoría de los alumnos ofrece toda la información al respecto (6 alumnos de los nueve) y dos alumnos se olvidan establecer las relaciones de los factores en ambos sentidos (tabla 22).

CONTENIDOS CONCEPTUALES - ECONOMÍA – G-GALILEO						
	Conceptual 1	Conceptual 2	Conceptual 3	Conceptual 4	Conceptual 5	Conceptual 6
Puntuación	Demanda	Elasticidad	M. natural	Comp. Monop.	F. Desplaz.	Caract. Olig.
0 puntos	1	5	6	1	1	3
2,5 puntos	0	0	0	0	0	0
5 puntos	1	0	1	0	0	2
7,5 puntos	0	0	0	0	2	0
10 puntos	7	4	2	8	6	4
Nº de alumnos	9	9	9	9	9	9

Tabla 22.- Desglose de puntuaciones, por criterio, de los contenidos conceptuales en Economía en el I.E.S. Galileo, al final de la intervención.

En la pregunta a desarrollar donde los alumnos tienen que definir el *oligopolio* y *sus características*, éstos obtienen una puntuación mediocre con una alta desviación típica (un valor cercano al 5). Podríamos decir que la clase se divide en dos grupos (tabla 22), unos que han comprendido y puesto en relación todos los elementos conceptuales implicados en su desarrollo y explicación, y aquellos que han dejado sin responder la pregunta (tres estudiantes) o bien demuestran tener un aprendizaje

²⁶⁸ LICERAS, A.: *Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*. Grupo Editorial Universitario. Granada 1997. Pág 67.

memorístico poco significativo pues solo han conseguido aportar su definición y enumerar sin desarrollar las características (dos estudiantes). Parece que los alumnos se muestran menos competentes en las tareas que implican desarrollar y poner en relación enunciados teóricos donde confluyen y se interconexión diferentes conceptos, ya que ello exige un pensamiento mucho más elaborado capaz de elaborar argumentaciones sólidas. Y es que, de hecho, no se puede tener la certeza de que se ha comprendido un concepto, solo si se sabe repetir sin más, sin contextualizarlo o interpretarlo²⁶⁹.

b.- La permanencia de los aprendizajes conceptuales.

Como en los contextos educativos anteriores, estos contenidos conceptuales fueron analizados de nuevo transcurridos dos meses, con el objetivo de valorar la interiorización significativa de los mismos a través de su recuerdo en el tiempo. Recordemos que unas de las bondades que se supone a los métodos interactivos de aprendizaje radica en la significatividad de los mismos, esto es, en un mayor nivel de anclaje en las estructuras cognitivas de los que aprenden, lo que les convierte en más útiles y operativos²⁷⁰.

PRUEBA DE ECONOMÍA-3º TRIMESTRE (DOS MESES DESPUÉS) – G-GALILEO						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% media
Conceptual 1 - Def. Demanda	1	7,78	3,63	46,70%	UD1	78%
Conceptual 2 - Def. Elasticidad	1	1,11	2,20	198,43%	UD1	11%
Conceptual 3 - Def. Monop. natural	2	4,44	4,64	104,40%	UD2	44%
Conceptual 4 - Def. Comp. Monopol.	2	2,78	4,41	158,75%	UD2	28%
Conceptual 5 - Fact. desplazamiento	3	6,39	3,33	52,17%	UD1	64%
Conceptual 6 - Caract. Oligopolio	6	1,11	2,53	228,10%	UD2	11%
Media contenidos conceptuales		3,94	3,46	131,43%		39%

Tabla 23.- Recuerdo de los contenidos conceptuales en Economía en el I.E.S. Galileo.

²⁶⁹ ZABALA A. y ARNAU, L.: Op. Cit. Pág. 115.

²⁷⁰ QUINQUER, D.: Op Cit.

RECUERDO CONTENIDOS CONCEPTUALES - INICIATIVA EMPRENDEDORA – G-G						
	Conceptual 1	Conceptual 2	Conceptual 3	Conceptual 4	Conceptual 5	Conceptual 6
Puntuación	Demanda	Elasticidad	M. natural	Comp. Monop.	F. Desplaz.	Caract. Olig.
0 puntos	1	7	4	6	1	7
2,5 puntos	0	0	0	0	1	1
5 puntos	2	2	2	1	1	0
7,5 puntos	0	0	0	0	4	1
10 puntos	6	0	3	2	2	0
Nº de alumnos	9	9	9	9	9	9

Tabla 24.- Desglose de puntuaciones, por criterio, de los contenidos conceptuales en Economía en el I.E.S. Galileo, dos meses después de la prueba final.

Pasado el tiempo, como era de esperar, los resultados generales empeoran. La disminución es de un 43,6%, pasando del 56% de media al 39%.

El concepto de *demanda* mantiene su buena puntuación media, sin disminuir apenas su recuerdo. Dicho concepto ha sido fijado significativamente por los alumnos, a lo que han contribuido el desarrollo de dos técnicas cooperativas: *la lectura y el vocabulario por parejas*. Además, la enorme ligazón del citado concepto con la vida y decisiones cotidianas de los alumnos y alumnos pueden explicar su mayor dominio y recuerdo.

La *elasticidad*, uno de los conceptos peor adquirido tras la intervención cooperativa, ahora lo sigue siendo y es el que obtiene la puntuación media más baja. La prueba de recuerdo nos demuestra cómo algunos alumnos no asimilaban realmente el concepto pues, aunque obtuvieron 5 puntos o más al final de la intervención (tabla 22) pasado el tiempo no son capaces de explicarlo. Solo dos alumnos mantienen algo de recuerdo y de modo mediocre como muestra los datos de la tabla 24.

El caso paradójico lo aporta la definición de *monopolio natural* que obtiene una mayor puntuación media pasado el tiempo, a pesar de lo cual no consigue obtener una puntuación superior al 50%. Este hecho solo se puede explicar en función del estudio y profundización por parte de algunos estudiantes, motivado por la existencia (ineludible académicamente), de una examen de recuperación entre la primera valoración y la de recuerdo (tabla 23). Es un dato paradójico pues las concepciones previas de los alumnos y su vinculación con el concepto son insignificantes.

Uno de los conceptos que sufre un mayor debilitamiento en su recuerdo es el de *competencia monopolística*. Ocho alumnos eran capaces de definirlo de forma completa tras la intervención, pero dos meses después solo lo consiguen dos de ellos (tabla 22 y 24). La *técnica de la presentación oral* (que se utilizó para el aprendizaje de este concepto y del resto de tipos de mercados) no ha sido efectiva para su recuerdo aunque sí para su aprendizaje inmediato.

El conocimiento de los *factores que influyen en la oferta de un bien* mantiene un porcentaje de recuerdo, medido en puntuación media, aceptable. Solo disminuye del 83% al 64% (tabla 23). De hecho, a partir de las tablas 22 y 24, se observa como los alumnos mantienen el aprendizaje en el tiempo y solo algunos pocos presentan una conceptualización parcial al olvidar algún factor o relación. Por el contrario la habilidad para explicar las características del oligopolio sufre un considerable deterioro fruto del paso del tiempo, disminuyendo su recuerdo desde el 56% al 11% por término medio. Tras dos meses, se duplica hasta siete alumnos los que dejan sin contestar dicha cuestión (tabla 24). La exigencia de desarrollo y mayor explicación de los conceptos interrelacionados provoca un marcado empeoramiento del recuerdo en el tiempo respecto a otro tipo de conceptos más simples y concretos.

b.- Metodología cooperativa versus metodología tradicional.

Para evaluar hasta qué punto el trabajo en grupo ha resultado más eficaz en el logro de aprendizaje declarativo de aspectos económicos que otro de carácter individualista, se procedió, como en el resto de los contextos educativos, a analizar los datos a la luz de la comparación con un grupo de control de otro instituto. La selección se realizó en función de características semejantes al grupo experimental (tamaño y nivel) y de la buena disponibilidad del docente responsable.

PRUEBA DE ECONOMÍA - SEGUNDO TRIMESTRE – GC-J. GUILLÉN						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% media
Conceptual 1 - Def. Demanda	1	6,67	3,76	56,48%	UD1	67%
Conceptual 2 - Def. Elasticidad	1	4,17	4,92	117,98%	UD1	42%
Conceptual 3 - Def. Monop. natural	2	1,67	4,08	244,95%	UD2	17%
Conceptual 4 - Def. Comp. Monopol.	2	0,83	2,04	244,95%	UD2	8%
Conceptual 5 - Fact. desplazamiento	3	6,25	4,11	65,73%	UD1	63%
Conceptual 6 - Caract. Oligopolio	6	1,67	2,58	154,92%	UD2	17%
Media contenidos conceptuales		3,54	3,58	147,50%		35%
PRUEBA DE ECONOMÍA-3º TRIMESTRE (DOS MESES DESPUÉS) – GC- J. GUILLÉN						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% Media
Conceptual 1 - Def. Demanda	1	5,00	4,47	89,44%	UD1	50%
Conceptual 2 - Def. Elasticidad	1	2,83	4,02	141,91%	UD1	28%
Conceptual 3 - Def. Monop. natural	2	1,67	4,08	244,95%	UD2	17%
Conceptual 4 - Def. Comp. Monopol.	2	2,50	4,18	167,33%	UD2	25%
Conceptual 5 - Fact. desplazamiento	3	7,50	3,87	51,64%	UD1	75%
Conceptual 6 - Caract. Oligopolio	6	0,83	1,29	154,92%	UD2	8%
Media contenidos conceptuales		3,39	3,63	141,70%		34%

Tabla 25.- Resultados del aprendizaje y recuerdo de los contenidos conceptuales en Economía en el grupo de control del I.E.S. Jorge Guillén.

CONTENIDOS CONCEPTUALES - ECONOMÍA – GC-J. GUILLÉN						
	Conceptual 1	Conceptual 2	Conceptual 3	Conceptual 4	Conceptual 5	Conceptual 6
Puntuación	Demanda	Elasticidad	M. natural	Comp. Monop.	F. Desplaz.	Caract. Olig.
0 puntos	0	3	5	5	0	4
2,5 puntos	2	0	0	0	3	0
5 puntos	1	1	0	1	0	2
7,5 puntos	0	0	0	0	0	0
10 puntos	3	2	1	0	3	0
Nº de alumnos	6	6	6	6	6	6
RECUERDO CONTENIDOS CONCEPTUALES - ECONOMÍA – GC-J. GUILLÉN						
	Conceptual 1	Conceptual 2	Conceptual 3	Conceptual 4	Conceptual 5	Conceptual 6
Puntuación	Demanda	Elasticidad	M. natural	Comp. Monop.	F. Desplaz.	Caract. Olig.
0 puntos	2	3	5	4	1	4
2,5 puntos	0	0	0	0	0	2
5 puntos	2	1	0	1	0	0
7,5 puntos	0	0	0	0	2	0
10 puntos	2	1	1	1	3	0
Nº de alumnos	6	6	6	6	6	6

Tabla 26.- Desglose de puntuaciones, por criterio, de los contenidos conceptuales en Economía en el grupo de control del I.E.S. Jorge Guillén.

En este grupo de control, observamos que el recuerdo del aprendizaje de los contenidos conceptuales baja en conjunto un 34%, pasando de un 3,54 a un 3,39. Este porcentaje es algo menor que en el grupo experimental del I.E.S. Galileo (que bajó a un 43,6%, disminuyendo de 5,56 a 3,94), si bien hay que tener en cuenta que en este grupo los resultados de la prueba de recuerdo son superiores a los obtenidos por el grupo de control en la primera prueba.

En el estudio separado de cada uno de los conceptos, vemos que la definición de *demanda* mantiene un buen recuerdo en el tiempo, aunque en menor medida que el grupo experimental. Las técnicas cooperativas han contribuido a este dato positivo en el grupo donde se ha utilizado una metodología de aprendizaje conjunto. La definición de *elasticidad precio de la demanda* disminuye su porcentaje de recuerdo de modo similar en ambos grupos. Los malos resultados en la interiorización del concepto de *monopolio natural* se mantienen. Solo un alumno, el mismo en ambas pruebas, es el que sabe definir de modo completo dicho concepto, manteniéndose el resto de compañeros sin lograr un aprendizaje significativo (tabla 26). La mayor concreción del concepto, la utilización de técnicas cooperativas para su aprendizaje y la mayor ligazón con la experiencia real de los estudiantes son factores explicativos del mayor dominio y recuerdo conceptual.

La pérdida de recuerdo en relación con las características del oligopolio es porcentualmente menor que en el grupo experimental (pasa de 1,67 a 0,83) pero, como sucedía con los datos globales, hemos de tener en cuenta que los aprendizajes, tanto en su inicio como en el recuerdo, son de mucha menor calidad (solo dos alumnos consiguen una calificación en esta pregunta de 2,5 puntos estableciendo una mera definición del concepto sin desarrollar sus características como indica la tabla 26).

Las dos paradojas en cuanto al recuerdo lo constituyen la definición de *competencia monopolística* y los *factores de desplazamiento de la oferta*. Ambas cuestiones suben ligeramente su recuerdo en el tiempo. En el caso de la enumeración de factores, dos de los estudiantes que solo eran capaces de explicar un factor de influencia en la oferta, a los dos meses, son capaces de hacerlo con la mayoría de ellos. Estas y otras contradicciones detectadas ponen en duda la efectividad del cambio metodológico en la obtención de aprendizajes económicos, duraderos y de calidad.

Probablemente aprender juntos sea una forma más motivadora de adquirir conocimientos, pero la eficacia de sus resultados no dependerían solo del método sino que requerirían también de la implicación individual posterior del estudiante, es decir, de su compromiso con el estudio fuera del aula.

Esta idea se corrobora, en parte, con las afirmaciones realizadas por el alumnado recogidas en diferentes instrumentos de la investigación. El alumnado reconoce que con la metodología tradicional su actitud y trabajo deja que desear. Comentan que no han trabajado mucho en la materia y que deberían estudiar más. Les resulta difícil definir los conceptos, se quejan de la rapidez de las explicaciones y que algunos conceptos son aburridos. Con el aprendizaje cooperativo casi todos los alumnos comentan que les es más fácil aprender porque se trabajan mucho más los conceptos en clase. Destacan la técnica del vocabulario por parejas porque “es una buena forma de aprender”, “sirve para repasar y aprender contenidos fundamentales”. Por eso, la construcción de la historia como elemento final de la técnica de aprender vocabulario por parejas contribuye a un aprendizaje más efectivo de los conceptos. Esta efectividad de la técnica de vocabulario se ha producido en la mitad de las definiciones (sobre todo aquellas trabajadas cooperativamente a través de la misma) y en la pregunta de enumeración, no así en el resto de definiciones ni en las preguntas de desarrollo cuya contribución ha sido mediocre.

1.4.- La interiorización de conceptos en los estudiantes de Economía del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.

Como sucedió en la educación obligatoria, la selección de los conceptos a estudio sufrió ligeras variaciones por necesidad de adaptación a las exigencias académicas. Así, al pasar la misma prueba en el grupo, también de 1º de Bachillerato, en el I.E.S Cardenal López de Mendoza se varió una definición de las cuatro propuestas con respecto al año anterior (en el I.E.S. Galileo): *ley de oferta* en vez de *elasticidad precio de la demanda*.

PRUEBA DE ECONOMÍA - 2º TRIMESTRE – G2-LM						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% media
Conceptual 1 - Def. Demanda	1	8,02	2,44	30,45%	UD1	80%
Conceptual 2 - Def. Ley Oferta	1	3,75	3,61	96,31%	UD1	38%
Conceptual 3 - Def. Monop. natural	2	3,96	3,53	89,16%	UD2	40%
Conceptual 4 - Def. Comp. Monopol.	2	6,98	3,21	46,02%	UD2	70%
Conceptual 5 - Fact. desplazamiento	3	6,15	3,30	52,62%	UD1	62%
Conceptual 6 - Caract. Oligopolio	6	5,42	2,73	50,31%	UD2	54%
Media contenidos conceptuales		5,71	3,14	60,81%		57%

Tabla 27.- Resultados de los contenidos conceptuales en Economía en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza.

CONTENIDOS CONCEPTUALES - ECONOMÍA – G2-LM						
	Conceptual 1	Conceptual 2	Conceptual 3	Conceptual 4	Conceptual 5	Conceptual 6
Puntuación	Demanda	Ley Oferta	M. natural	Comp. Monop.	F. Desplaz.	Caract. Olig.
0 puntos	0	9	8	2	1	1
2,5 puntos	0	2	2	0	6	5
5 puntos	9	9	10	10	6	11
7,5 puntos	1	0	0	1	3	3
10 puntos	14	4	4	11	8	4
Nº de alumnos	24	24	24	24	24	24

Tabla 28.- Desglose de calificaciones, por criterio, de los contenidos conceptuales en Economía en el I.E.S. López de Mendoza, al final de la intervención.

a.- La calidad de los aprendizajes.

Se observa, de modo similar al otro grupo de enseñanza post-obligatoria analizado, unos resultados parejos en ambos grupos para cada tipo de cuestión. Vuelve a destacar el altísimo porcentaje de dominio de los contenidos en las mismas dos definiciones, *demanda* y *competencia monopolística*, entre el 70% y 80%. Más del 50% del alumnado define de modo completo el concepto (tabla 28). Los otros dos conceptos, *ley de oferta* y *monopolio natural* obtienen un porcentaje de comprensión de aproximadamente un 40%, en ambos casos. Ambos son los que entrañan mayor dificultad para los alumnos, acompañados de altos valores en sus coeficientes de variación (más del 100%). La mayoría de los alumnos del grupo desconoce el concepto o simplemente aporta algún elemento parcial del mismo. La *enumeración de factores* tiene un porcentaje de interiorización conceptual bastante aceptable, un 62%. No obstante, su alta desviación matiza estos resultados, puesto que siete alumnos ignoran

el concepto o bien no lo definen con precisión, mientras que ocho alumnos, por el contrario, lo han comprendido a la perfección (tabla 28). El desarrollo de las características del oligopolio obtiene unos resultados mediocres (54%).

b.- La permanencia de los aprendizajes.

El recuerdo en el tiempo de dichos contenidos se analiza, como en el resto de contextos educativos, a través de una prueba idéntica con las mismas cuestiones. Un alumno falta a clase este día.

PRUEBA DE ECONOMÍA-3º TRIMESTRE (DOS MESES DESPUÉS) – G2-LM						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% Media
Conceptual 1 - Def. Demanda	1	7,17	4,22	58,79%	UD1	72%
Conceptual 2 - Def. Ley Oferta	1	0,87	2,46	282,34%	UD1	9%
Conceptual 3 - Def. Monop. natural	2	1,41	3,44	243,44%	UD2	14%
Conceptual 4 - Def. Comp. Monopol.	2	1,96	3,84	196,28%	UD2	20%
Conceptual 5 - Fact. desplazamiento	3	5,98	4,11	68,76%	UD1	60%
Conceptual 6 - Caract. Oligopolio	6	5,22	3,36	64,47%	UD2	52%
Media contenidos conceptuales		3,77	3,57	152,3%		37%

Tabla 29.- Recuerdo de los contenidos conceptuales en Economía en el I.E.S. López de Mendoza.

RECUERDO CONTENIDOS CONCEPTUALES - ECONOMÍA – G2-LM						
	Conceptual 1	Conceptual 2	Conceptual 3	Conceptual 4	Conceptual 5	Conceptual 6
Puntuación	Demanda	Ley Oferta	M. natural	Comp. Monop.	F. Desplaz.	Caract. Olig.
0 puntos	5	20	19	17	4	4
2,5 puntos	0	0	1	2	5	3
5 puntos	3	2	0	0	2	7
7,5 puntos	0	0	0	0	2	5
10 puntos	15	1	3	4	10	4
Nº de alumnos	23	23	23	23	23	23

Tabla 30.- Desglose de puntuaciones, por criterio, de los contenidos conceptuales en Economía en el I.E.S. López de Mendoza, dos meses después de la prueba final.

Los resultados en este grupo, fruto del paso del tiempo, son desiguales. El alumnado no ha interiorizado suficientemente los conceptos de *ley de oferta*, *monopolio natural* y *competencia monopolística*, que bajan significativamente su puntuación media. La mayor bajada de recuerdo se produce en el último, que gozaba de un fuerte dominio al final de la intervención cooperativa, pasando de 2 a 17 los

estudiantes que no comprenden lo que es la *competencia monopolística* (tabla 28 y 30). La interiorización significativa de *monopolio natural* también sigue resultados parecidos, aunque no tan acusados.

En cambio, la definición de *demandas* mantiene su alto grado de dominio con el paso del tiempo. El alumnado se muestra también bastante hábil en la comprensividad intelectual de los factores de la oferta, estableciendo la relación entre causas y consecuencias y, aunque menos, de las características del oligopolio. La vinculación de los contenidos con la experiencia real y cotidiana de los estudiantes se erige como factor explicativo de la permanencia en el tiempo de los aprendizajes.

En definitiva, para este grupo, el aprendizaje cooperativo se ha constituido eficaz en el recuerdo de los contenidos conceptuales de enumeración y desarrollo, no siéndolo en la interiorización conceptual. Sí que contribuye de forma más eficaz al aprendizaje inmediato de las definiciones conceptuales, pero no mantiene su recuerdo en el tiempo. A través de otras herramientas de la investigación podemos encontrar informaciones que, efectivamente, avalan la facilidad de aprender en equipo. Los alumnos de este grupo, antes de la aplicación cooperativa, se quejan de que el contenido es abundante respecto a otras asignaturas y que echan de menos algo más de práctica. Lo peor de la materia comentan es la dificultad del vocabulario y las palabras técnicas. Acaban por resaltar que es una materia nueva que les está resultando difícil en algunos casos. Cuando pasan a valorar el nuevo método reflejan como aprenden “de modo inconsciente”, “haciendo de profesores unos de otros”, “que aprendes más fácil las definiciones”, “te obliga a redactar conceptos para entenderlos”... En la entrevista con la orientadora, destacan la técnica del *vocabulario por parejas* como una manera de aprender muchos conceptos y términos. Reconocen que con el nuevo método el profesor ha insistido mucho en los conceptos para su mejor comprensión. Alguno termina por apuntar que el aprendizaje cooperativo “no solo te ayuda a memorizar (como ocurre en otras), sino a razonar los conceptos”.

c.- Metodología cooperativa versus metodología tradicional.

Como ocurrió con el grupo de educación obligatoria, la elección de un grupo de control para verificar la eficacia del método cooperativo fue sencilla, pues en el mismo Instituto existía otro grupo de Economía de 1º de Bachillerato. El profesor responsable

se ofreció a colaborar con la investigación y pasar las dos pruebas a sus alumnos (tabla 31 y 32).

PRUEBA DE ECONOMÍA - SEGUNDO TRIMESTRE – GC-LM						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% Media
Conceptual 1 - Def. Demanda	1	6,11	3,66	59,90%	UD1	61%
Conceptual 2 - Def. Ley Oferta	1	3,05	4,58	149,96%	UD1	31%
Conceptual 3 - Def. Monop. natural	2	6,11	4,39	71,85%	UD2	61%
Conceptual 4 - Def. Comp. Monopol.	2	2,78	4,61	165,92%	UD2	28%
Conceptual 5 - Fact. desplazamiento	3	5,83	2,72	46,66%	UD1	58%
Conceptual 6 - Caract. Oligopolio	6	5,28	3,20	60,55%	UD2	52%
Media contenidos conceptuales		4,86	3,86	92,47%		49%
PRUEBA DE ECONOMÍA-3º TRIMESTRE (DOS MESES DESPUÉS) – GC- LM						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% Media
Conceptual 1 - Def. Demanda	1	5,88	4,41	75,04%	UD1	59%
Conceptual 2 - Def. Ley Oferta	1	2,06	3,98	193,12%	UD1	21%
Conceptual 3 - Def. Monop. natural	2	0,88	2,64	299,54%	UD2	9%
Conceptual 4 - Def. Comp. Monopol.	2	1,47	3,43	233,24%	UD2	15%
Conceptual 5 - Fact. desplazamiento	3	3,09	3,70	119,83%	UD1	31%
Conceptual 6 - Caract. Oligopolio	6	1,18	2,00	169,96%	UD2	12%
Media contenidos conceptuales		2,43	3,36	181,79%		24%

Tabla 31.- Recuerdo de los contenidos conceptuales en Economía en el grupo de control del I.E.S. López de Mendoza.

Los datos demuestran que el aprendizaje conceptual inmediato, esto es, al terminar la intervención, es superior en el grupo experimental, excepto en la definición de *monopolio natural*. De forma global, la puntuación media es de un 57% para el grupo experimental, siendo ocho puntos porcentuales inferior en el grupo de control (tablas 29 y 31). Los conceptos que mayor distancia presentan, a favor del grupo experimental, son la definición de *demanda* y de *competencia monopolística*, ambos desarrollados a través de técnicas cooperativas. Si bien la demanda es un concepto extremadamente vinculado a la vida real de los alumnos y con cierto manejo y conceptualización previa, la competencia monopolística no lo es. Este dato apunta a la efectiva contribución de las técnicas cooperativas en el aprendizaje y recuerdo de los contenidos. El aprendizaje cooperativo, por tanto, se muestra eficaz en la adquisición y

dominio de las nociones económicas trabajadas por los estudiantes a través de técnicas cooperativas específicas. En el resto de conceptos los resultados son similares, con una ligera ventaja para el grupo donde se ha empleado el método de trabajo por equipos.

CONTENIDOS CONCEPTUALES - ECONOMÍA – GC-LM						
	Conceptual 1	Conceptual 2	Conceptual 3	Conceptual 4	Conceptual 5	Conceptual 6
Puntuación	Demanda	Ley Oferta	M. natural	Comp. Monop.	F. Desplaz.	Caract. Olig.
0 puntos	3	12	5	13	1	3
2,5 puntos	0	0	0	0	2	2
5 puntos	8	1	4	0	5	5
7,5 puntos	0	0	0	0	7	6
10 puntos	7	5	9	5	2	2
Nº de alumnos	18	18	18	18	18	18
RECUERDO CONTENIDOS CONCEPTUALES - ECONOMÍA – GC-LM						
	Conceptual 1	Conceptual 2	Conceptual 3	Conceptual 4	Conceptual 5	Conceptual 6
Puntuación	Demanda	Ley Oferta	M. natural	Comp. Monop.	F. Desplaz.	Caract. Olig.
0 puntos	5	13	15	14	7	12
2,5 puntos	0	0	0	0	5	2
5 puntos	4	1	1	1	2	3
7,5 puntos	0	0	0	0	0	0
10 puntos	8	3	1	2	3	0
Nº de alumnos	17	17	17	17	17	17

Tabla 32.- Desglose de puntuaciones, por criterio, de los contenidos conceptuales en Economía en el grupo de control del I.E.S. López de Mendoza.

Porcentualmente, el recuerdo, es decir, la interiorización significativa de los aprendizajes, se mantiene más elevada en el grupo de control para los conceptos breves. Aunque los resultados son ligeramente mejores en el grupo experimental, la pérdida de recuerdo es más notable en éste. En consecuencia, parece que el nuevo método no es eficaz en el mantenimiento del aprendizaje en el tiempo para las nociones que exigen del alumnado una fórmula definitoria breve. En cambio, la tendencia se invierte para aquellos conceptos de enumeración y relación, donde el grupo experimental demuestra tener más consolidados los aprendizajes con una minoración pequeña, en tanto que en el grupo de control se reduce de un 58% a un 31% en relación con la *enumeración de factores de la oferta* y de un 52% a un 12% en la cuestión sobre el *oligopolio*. Se cuadruplica, así, el número de alumnos que dejan sin

respuesta esta definición pasados los dos meses, pasando de 1 a 7 alumnos en la pregunta de enumeración, y de 3 a 12 para la de desarrollo del oligopolio (tabla 32).

De lo anterior parece deducirse que mientras el aprendizaje cooperativo no resulta eficaz para el recuerdo de la mayoría de los conceptos breves, sí que lo es cuando en la definición se relacionan conceptos de distinta índole, mostrándose este método netamente superior frente a enseñanzas de corte tradicional e individualistas.

1.5.- En síntesis: La cooperación favorece el dominio conceptual en la enseñanza obligatoria.

En la enseñanza obligatoria, el dominio de contenidos económicos y empresariales en los grupos, tras la intervención cooperativa, es relativamente alto, un 67% en el I.E.S. Parquesol y un 75% en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza. El porcentaje es ligeramente menor para el primer caso, pero su desviación típica es la menor de todos los casos (2,99), corroborando un menor resultado de media pero mayor homogeneidad en el aprendizaje por el grupo clase. El concepto de *oligopolio* es el que mayor dificultad presenta para los alumnos, analizado solamente en el I.E.S. Parquesol, con una enorme desviación típica mostrando que un grupo significativo de alumnos deja sin responder esta definición. El resto de contenidos tiene una calificación aceptable y positiva, destacando sobremanera la puntuación en algunas definiciones como *estacionalidad*, *negociación distributiva*, *atenuación* y *marca*.

Esto demostraría que, durante la intervención cooperativa y al final de la misma, la eficacia del aprendizaje cooperativo es superior frente a otras propuestas que estructuran el aprendizaje fundamentalmente a través de esfuerzos individualistas. Esto se observa en los mejores resultados obtenidos por los grupos experimentales donde se ha aplicado el cambio metodológico frente a los grupos de control. La utilización de técnicas cooperativas específicas son favorecedoras, pues, del dominio de los conceptos desarrolladas a través de las mismas frente a su no utilización.

No obstante en la enseñanza postobligatoria, la metodología empleada ha tenido un menor impacto en el aprendizaje de los contenidos conceptuales. El porcentaje medio de puntuación disminuye en cierta medida pasando al 56% y 57% en

ambos grupos de 1º de Bachillerato. Lo que más destaca de los datos analizados es el bajo porcentaje de apropiación en algunos contenidos como *elasticidad precio de la demanda, ley de oferta y monopolio natural*, además de unos mediocres resultados en las tareas que implicaban un mayor desarrollo y argumentación escrita como la de *oligopolio* y sus características.

Efectivamente estos chicos y chicas se muestran menos competentes en las habilidades que exigen un mayor grado de explicación y argumentación que en otro tipo de preguntas de enumeración, relación o definición. El docente ha observado en el aula que cuando manda ejercicios para casa de estos temas, los alumnos dejan sin hacer los correspondientes a *la elasticidad precio de la demanda*, lo que sintoniza con los resultados obtenidos en la prueba para dicho concepto. No ocurre así, en el resto de contenidos, pues el docente, después de la realización de algunas técnicas cooperativas (presentación oral y vocabulario por parejas) observa una buena comprensión de los contenidos trabajados. El concepto de *oferta* se trabaja en la técnica del vocabulario por parejas con la confección de una historia que relaciona diversos conceptos, aunque si bien no se concreta en definir su ley de oferta. Y en la presentación oral sobre los tipos de mercado, la exposición de los alumnos es clarificadora aportando ejemplos de cada caso que lo hacía más comprensible aún.

Oferta y demanda poseen una significativa adquisición y fijación. Esto apunta como posible causa la enorme influencia que tienen las experiencias cotidianas del niño o adolescente sobre sus esquemas mentales y su aprendizaje²⁷¹.

Respecto al recuerdo de los contenidos conceptuales salen favorecidos nuevamente los grupos de la enseñanza obligatoria pues la disminución del recuerdo en aquellos grupos es menor en comparación con la disminución de sus grupos de control respectivos. El método cooperativo establece como ventaja, respecto a métodos tradicionales, la consecución de aprendizajes más duraderos²⁷². Además, la combinación del método cooperativo junto con una estrategia de enseñanza basada en la elaboración de un proyecto empresarial pueden explicar la mayor permanencia en el recuerdo de estos contenidos. Parece que la combinación de ambas

²⁷¹ VICENTE, F.J. DE: "Conceptos básicos de Economía en la Enseñanza Secundaria". *Iber* nº5. Julio. 1995. Pág. 37.

²⁷² ENRIQUE E. BATISTA J.: *Lineamientos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje*. Universidad Cooperativa de Colombia (Medellín). Educc, 2007. Pág. 111.

metodologías ha sido elemento netamente potenciador de los aprendizajes, y fundamentalmente, de su recuerdo en el tiempo.

2.- EL APRENDIZAJE PROCEDIMENTAL ECONOMICO-EMPRESARIAL: SABER HACER.

La distribución de los contenidos de aprendizaje en tres categorías según su uso (saber, saber hacer y saber ser) ha cuajado plenamente en el mundo educativo español, desde que César Coll, siguiendo la propuesta de Merrill, la hiciera pública en 1986²⁷³. Así, junto a los contenidos conceptuales, de carácter declarativo, tradicionalmente explícitos en la enseñanza, han tomado progresivo protagonismo los contenidos procedimentales, de naturaleza dinámica y no tan reproductivos como los primeros.

Hoy en día el dominio procedimental es clave si queremos hacer efectiva una enseñanza por competencias, ya que son precisamente estos contenidos “el núcleo duro” que configura la acción competencial, si bien el saber hacer no puede desgajarse del resto de componentes (saber y saber ser)²⁷⁴. Los procedimientos son conjuntos de acciones ordenadas orientadas hacia la consecución de una meta. Se ofrecen a los alumnos para que los utilicen y construyan el conocimiento y se los apropien de manera significativa junto al resto de contenidos²⁷⁵.

Los procedimientos más adecuados han de permitir a los estudiantes comprobar la utilidad de sus aprendizajes, conectar con sus experiencias cotidianas y complementarse con gráficos, esquemas y estadísticas reales y próximas al contexto del alumnado²⁷⁶. Es necesaria una nueva concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales desde una perspectiva metodológica y procedimental²⁷⁷. Este reto es uno de los planteamientos prioritarios de este estudio.

²⁷³ ZABALA, A. (Coord.) Op cit. pag 18

²⁷⁴ ZABALA, A. y ARNAU, L. Op cit. Pág 117

²⁷⁵ CALAF, R., SUÁREZ, M.A. y MENÉNDEZ, R.: “Aprender a enseñar geografía”. Barcelona. Oikus-tau, 1997. Pág. 68 y 69.

²⁷⁶ HERRERO, H.: “La Economía en el Currículum; ¿Dónde y cómo?” *Iber* nº5. Julio. 1995. Pág. 14.

²⁷⁷ HERNÁNDEZ, X. SANTACANA, J.: “Ideas, estrategias y recursos”. *Cuadernos de pedagogía* nº 236. Mayo, 1995. Pág. 13.

En esta investigación los separamos en apartados distintos para facilitar su estudio, pero ambos contenidos interactúan mutuamente a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como afirma Trepát, no quisiéramos que se interpretara que los dos tipos de conocimiento existen en paralelo y pueden activarse desconectados uno del otro, ya que ambos (conocimientos y procedimientos) interactúan durante la ejecución práctica de una tarea²⁷⁸.

De los variados procedimientos desarrollados en la intervención cooperativa se han seleccionado para su estudio solo aquellos que, siendo relevantes para dar respuesta a los objetivos de la investigación, permitían obtener resultados cuantificables a través de la prueba evaluatoria y, por tanto, permitían la comparación con los grupos de control.

Para evaluar las respuestas se elaboró un patrón de análisis con cinco escalas, cuyos criterios se exponen en la tabla 33.

ESCALA DE VALORACIÓN						
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES – Iniciativa Emprendedora						
Pregunta	Nº	0 Puntos	2,5 puntos	5 puntos	7,5 Puntos	10 puntos
Procedimental 1 – Identifica Tipos de mercado.	5	No responde.	Identifica un tipo.	Identifica dos.	Identifica tres casos.	Identifica todos los tipos.
Conceptual 6 – Micro y Macroentorno.	6	No responde.	Identifica cuáles pertenecen al micro entorno y macroentorno con un posible fallo en un caso.	Además de identificar concreta un factor para su empresa simulada.	Además de identificar, los concreta con alguna omisión.	Identifica y concreta ejemplos para todos los casos.

Tabla 33.- Escala de valoración de las cuestiones procedimentales en Iniciativa Emprendedora.

2.1.- La interiorización de procedimientos por los estudiantes de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. Parquesol.

En la asignatura de Iniciativa Emprendedora del grupo de 4º E.S.O. del I.E.S. Parquesol se sometió a evaluación un solo contenido procedimental, consistente en indicar al alumnado una serie de ejemplos de mercado tomados de la realidad y

²⁷⁸ TREPAT, C.A.: *Procedimientos en Historia: un punto de vista didáctico*. Barcelona. Grao, 1999. Pág. 25.

muchos cercanos a la vida del estudiante para que clasificaran dichos tipos de mercado argumentando su respuesta.

PRUEBA DE ECONOMÍA SEGUNDO TRIMESTRE - G-P						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% media
Procedimental 1 - Ident. Tipos mercado	4	5,96	2,35	39,4%	UD2	60%
Media contenidos procedimentales		5,96	2,35	39,4%		60%

Tabla 34.- Resultados de los contenidos procedimentales en Iniciativa Emprendedora en el I.E.S: Parquesol.

A través de los datos podemos percibir que el dominio de este contenido en los estudiantes del I.E.S. Parquesol es “aceptable”, un 60% de media con un coeficiente de variación normal, que nos indica que la mayoría de los alumnos del grupo se mueve en puntuaciones cercanas a la media de 5,96 sobre 10 (tabla 34).

La profesora del grupo de control escogido (I.E.S. Jorge Manrique) solo estimó oportuna la inclusión de cuestiones conceptuales en su prueba por lo que no se analiza ni el recuerdo y la comparación de la metodología cooperativa frente a la tradicional.

2.2.- La interiorización de procedimientos por los estudiantes de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.

En el I.E.S. Cardenal López de Mendoza, al anterior contenido procedimental expuesto, se añadió una “situación simulada”. Este contenido procedimental añadido situaba a cada alumno como nuevo emprendedor de una sociedad que debía reconocer algunos factores del macroentorno o microentorno (referidos a su empresa simulada) que afectarían a su empresa positivamente (oportunidades, fortalezas) o negativamente (amenazas o debilidades).

PRUEBA DE INICIATIVA EMPRENDEDORA - SEGUNDO TRIMESTRE – G-LM1						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% media
Procedimental 1 - Ident. Tipos de mercado	4	6,53	4,55	69,68%	UD2	65%
Procedimental 2 - Macro y microentorno	5	8,75	1,77	20,20%	UD1	87%
Media contenidos procedimentales		7,64	3,16	44,94%		76%
PRUEBA DE INICIATIVA EMPRENDEDORA -3º TRIM. (2 MESES DESPUÉS) – G-LM1						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% media
Procedimental 1 - Ident. Tipos de mercado	4	5,29	5,14	97,18%	UD2	53%
Procedimental 2 - Macro y microentorno	5	8,82	2,00	22,66%	UD1	88%
Media contenidos procedimentales		7,06	3,57	59,92%		71%

Tabla 35.- Resultados del aprendizaje y su recuerdo de los contenidos procedimentales en Iniciativa Emprendedora en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza.

a. La calidad de la interiorización procedimental.

En el grupo de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. López de Mendoza los alumnos obtienen una mejor media que en el grupo del I.E.S. Parquesol, aunque la desviación típica para el primer contenido procedimental es considerablemente superior. Dicho dato nos muestra que, aunque es ligeramente superior el porcentaje de media en la puntuación en este grupo de Burgos, el aprendizaje de dicho contenido tiene mayor dispersión en el grupo de clase. Prácticamente la mitad de los estudiantes contesta equivocadamente, mientras la otra mitad identifica completamente todos los tipos de mercado.

Con respecto al segundo contenido procedimental analizado en el I.E.S. Cardenal Mendoza, podemos observar que el porcentaje de alumnos que lo efectúan adecuadamente se incrementa (87%) con respecto al primero, y se acompaña, además, de un escaso coeficiente de variación que nos indica la gran homogeneidad en el aprendizaje de dicho contenido. Todos los alumnos del grupo obtienen una puntuación igual o superior a 5 puntos.

Este incremento en las habilidades desempeñadas en el segundo contenido procedimental puede ser debido al trabajo grupal del proyecto empresarial simulado, que se acompaña a las explicaciones y trabajo cotidiano de las unidades didácticas,

donde los alumnos aplican los contenidos teórico-prácticos a un caso real de empresa que están creando y desarrollando de modo simulado. Destaca de esta manera el procedimiento correspondiente a la primera unidad didáctica (el emprendedor y las habilidades directivas) respecto al de la segunda unidad temática. Se muestra el alto dominio de los contenidos procedimentales estudiados por el conjunto de la clase.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES – INICIATIVA EMPRENDEDORA – G1-LM		
	Procedimental 1	Procedimental 2
Puntuación	Ident. Tipos de mercado	Macro y microentorno
0 puntos	5	0
2,5 puntos	1	0
5 puntos	0	2
7,5 puntos	2	5
10 puntos	10	11
Nº de alumnos	18	18
RECUERDO CONTENIDOS PROCEDIMENTALES - INICIATIVA EMPRENDEDORA – G1-LM		
	Procedimental 1	Procedimental 2
Puntuación	Ident. Tipos de mercado	Macro y microentorno
0 puntos	8	0
2,5 puntos	0	0
5 puntos	0	3
7,5 puntos	0	2
10 puntos	9	12
Nº de alumnos	17	17

Tabla 36.- Desglose de puntuaciones, por criterio, de los contenidos procedimentales en Iniciativa Emprendedora en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza.

Con respecto al segundo contenido procedimental analizado en el I.E.S. Cardenal Mendoza, podemos observar que el porcentaje de alumnos que lo efectúan adecuadamente se incrementa (87%) con respecto al primero, y se acompaña, además, de un escaso coeficiente de variación que nos indica la gran homogeneidad en el aprendizaje de dicho contenido. Todos los alumnos del grupo obtienen una puntuación igual o superior a 5 puntos (tabla 36).

Este incremento en las habilidades desempeñadas en el segundo contenido procedimental puede ser debido al trabajo grupal del proyecto empresarial simulado, que se acompaña a las explicaciones y trabajo cotidiano de las unidades didácticas, donde los alumnos aplican los contenidos teórico-prácticos a un caso real de empresa que están creando y desarrollando de modo simulado. Destaca de esta manera el

aprendizaje del procedimiento correspondiente a la primera unidad didáctica (el emprendedor y las habilidades directivas) respecto al de la segunda unidad temática. Se muestra el alto dominio de los contenidos procedimentales estudiados por el conjunto de la clase.

b. El recuerdo en el tiempo de los aprendizajes procedimentales.

Por otro lado, el recuerdo de los contenidos procedimentales apenas disminuye en el tiempo, pasando de un 76% de puntuación media, a un 71% (pasados dos meses escolares). Dicha disminución es debida únicamente al primer procedimiento, la clasificación de los tipos de mercado, quedando constatado la altísima adquisición y dominio del procedimiento estudiado y posteriormente trabajado a través del proyecto empresarial en los equipos de alumnos. Los alumnos y alumnas mantienen la tendencia en ambos contenidos procedimentales. La identificación de los tipos de mercado es adquirida en menor medida que la identificación de los factores del micro y macroentorno. Aunque se han realizado actividades prácticas de ambos contenidos procedimentales en el aula, los alumnos han fijado en mayor medida, manteniendo el recuerdo en el tiempo el segundo contenido procedimental descrito. Una posible explicación al respecto puede estribar en la mayor conexión con el proyecto empresarial del segundo contenido, el análisis del entorno, frente al primero de carácter más general y lejano.

c. Metodología cooperativa versus metodología tradicional

Para dar mayor profundidad al análisis, se completa la información entregada por los grupos experimentales con los datos recogidos en otro grupo escolar (grupo de control) en el mismo instituto, cuyos aprendizajes se han vehiculado por métodos tradicionales.

PRUEBA DE INICIATIVA EMPRENDEDORA - SEGUNDO TRIMESTRE – GC-LM						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% media
Procedimental 1 - Ident. Tipos de mercado	4	2,63	4,29	162,93%	UD2	26%
Procedimental 2 - Macro y microentorno	5	6,97	3,07	44,03%	UD1	70%
Media contenidos procedimentales		4,8	3,68	103,48%		48%
PRUEBA DE INICIATIVA EMPRENDEDORA -3º TRIM. (2 MESES DESPUÉS) – GC-LM						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% media
Procedimental 1 - Ident. Tipos de mercado	4	2,00	3,68	184,20%	UD2	20%
Procedimental 2 - Macro y microentorno	5	6,67	3,36	50,44%	UD1	67%
Media contenidos procedimentales		4,34	3,52	117,2%		43%

Tabla 37.- Resultados del aprendizaje y su recuerdo de los contenidos procedimentales en Iniciativa Emprendedora en el grupo de control en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES - INICIATIVA EMPRENDEDORA – GC-LM		
	Procedimental 1	Procedimental 2
Puntuación	Ident. Tipos de mercado	Macro y microentorno
0 puntos	13	1
2,5 puntos	1	2
5 puntos	0	4
7,5 puntos	1	5
10 puntos	4	7
Nº de alumnos	19	19
RECUERDO CONTENIDOS PROCEDIMENTALES - INICIATIVA EMPRENDEDORA – GC-LM		
	Procedimental 1	Procedimental 2
Puntuación	Ident. Tipos de mercado	Macro y microentorno
0 puntos	11	0
2,5 puntos	0	4
5 puntos	2	4
7,5 puntos	0	0
10 puntos	2	7
Nº de alumnos	15	15

Tabla 38.- Desglose de puntuaciones, por criterio, de los contenidos procedimentales en Iniciativa Emprendedora en el grupo de control del I.E.S. López de Mendoza.

Vemos que los estudiantes se muestran menos hábiles que aquellos que han trabajado juntos, disminuyendo su porcentaje de puntuación media considerablemente, que pasa a un 48%, frente al comentado 76% del grupo

experimental donde se realizó la intervención cooperativa. Se mantiene la tendencia del mejor dominio del segundo procedimiento sobre el primero, en este caso, más acusadamente, pues casi triplica su valor (frente a un solo alumno que desconoce el segundo procedimiento, son trece los alumnos y alumnas que no son capaces de desarrollar el primero (tabla 38). Respecto al recuerdo permanece la tendencia del grupo experimental con una escasa bajada de la puntuación media, de un 48% a un 43%, manteniendo el recuerdo procedimental en el tiempo, aunque de modo más mediocre respecto al grupo experimental donde se aplicó la cooperación (tabla 37).

2.3.- La interiorización de procedimientos por los estudiantes de Economía del I.E.S. Galileo.

En el caso de los grupos de Economía de 1º de Bachillerato se procedió de manera similar a los de la educación obligatoria, si bien se cambiaron los contenidos conceptuales a estudiar y se adaptaron los criterios de la escala de análisis (tabla 39).

ESCALA DE VALORACIÓN CONTENIDOS PROCEDIMENTALES – Economía						
Pregunta	Nº	0 Puntos	2,5 puntos	5 puntos	7,5 Puntos	10 puntos
Procedimental 1 – Equilibrio matemático.	5	No responde o mal planteado.	Simplemente plantea la ecuación sin resolver.	Procede bien pero solo obtiene el resultado de una variable.	Procede bien para ambas variables pero tiene errores de cálculo.	Procede bien y obtiene correctamente ambos resultados.
Procedimental 2 – Representación gráfica desplazamiento.	6	No responde.	Nombra y dibuja un factor pero no lo explica.	Nombra y dibuja ambos pero no lo explica.	Nombra y dibuja ambos y los explica sin diferenciar movimiento y desplaz.	Nombra y dibuja ambos, los explica y diferencia movimiento y desplaz.

Tabla 39.- Escala de valoración de las cuestiones procedimentales en Economía.

En la enseñanza postobligatoria los dos contenidos procedimentales estaban referidos a la misma unidad didáctica titulada “el mercado: oferta y demanda”. El primero consistía en un ejercicio matemático de búsqueda del equilibrio entre oferta y demanda de mercado. En el segundo contenido, el alumno, a partir de una situación inicial en el mercado representada gráficamente, debía averiguar (explicando razonadamente su respuesta) y representar los cambios producidos.

a. La calidad de la interiorización procedimental.

Los resultados para ambos procedimientos contenidos en la prueba evaluatoria para el grupo de Economía del I.E.S. Galileo se muestran en las tablas 40 y 41.

PRUEBA DE ECONOMÍA- SEGUNDO TRIMESTRE – G-GALILEO						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% media
Procedimental 1 – Equilibrio matemático	4	8,61	2,20	25,60%	UD1	86%
Procedimental 2 – Rep. Gráfica	5	5,00	4,51	90,14%	UD1	50%
Media contenidos procedimentales		6,81	3,36	57,87%		68%
PRUEBA DE ECONOMÍA -3º TRIM. (2 MESES DESPUÉS) – G- GALILEO						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% media
Procedimental 1 – Equilibrio matemático	4	6,67	3,54	53,03%	UD1	67%
Procedimental 2 – Rep. Gráfica	5	5,56	3,49	62,75%	UD1	56%
Media contenidos procedimentales		6,12	3,52	57,89%		61%

Tabla 40.- Resultados del aprendizaje y su recuerdo de los contenidos procedimentales en Iniciativa Emprendedora en el I.E.S. Galileo.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES - ECONOMÍA – G- GALILEO		
	Procedimental 1	Procedimental 2
Puntuación	Equilibrio matemático	Representación gráfica
0 puntos	0	3
2,5 puntos	0	1
5 puntos	2	1
7,5 puntos	1	1
10 puntos	6	3
Nº de alumnos	9	9
RECUERDO CONTENIDOS PROCEDIMENTALES - ECONOMÍA – G- GALILEO		
	Procedimental 1	Procedimental 2
Puntuación	Equilibrio matemático	Representación gráfica
0 puntos	1	2
2,5 puntos	0	0
5 puntos	4	2
7,5 puntos	0	4
10 puntos	4	1
Nº de alumnos	9	9

Tabla 41.- Desglose de puntuaciones, por criterio, de los contenidos procedimentales en Economía en el I.E.S. Galileo.

En este grupo (I.E.S. Galileo) la puntuación media para el primer contenido es considerablemente alta, lo que indica un buen dominio del mismo, con alta competencia en la resolución matemática del ejercicio de equilibrio de mercado y sin dispersión de unos alumnos sobre otros. Un 66,6% del alumnado obtiene la máxima puntuación en este procedimiento y nadie obtiene una valoración menor de 5 puntos.

En cambio, en el segundo caso, donde la habilidad puesta en juego era la representación gráfica entre una situación inicial y final fruto de la modificación de un factor que afectaba a la demanda, el porcentaje de puntuación media es mediocre (un 50%), con una alta desviación típica que indica una mala resolución de la cuestión objeto de evaluación en casi la mitad de los alumnos que conforman el grupo de clase de Economía de 1º de Bachillerato en el I.E.S Galileo. La clase se divide en dos grupos respecto a la adquisición del segundo procedimiento, de modo simétrico. Tres alumnos obtienen la máxima puntuación mientras que otros tres la mínima. La interiorización de la representación gráfica de los factores ha sido dispar pues solo la mitad de la clase tiene un dominio aceptable del mismo.

El docente, en sus notas de campo, destaca la gran cantidad de ejercicios al respecto que se trabajaron en el aula y en casa, cooperativa e individualmente. Los alumnos han obtenido mejor puntaje en el ejercicio más mecánico de resolución de un equilibrio a partir de dos funciones de oferta y demanda, que en el otro procedimiento que exigía de mayores habilidades pues al razonamiento se le añadía la modelización gráfica.

b. El recuerdo en el tiempo de los aprendizajes procedimentales.

Prácticamente la totalidad de los chicos y chicas procede bien, entiende la resolución del ejercicio de obtención del equilibrio matemáticamente, aunque aproximadamente la mitad del alumnado (tabla 41) deja sin obtener la segunda variable del modelo, normalmente la cantidad de equilibrio. Es decir, ocho de nueve alumnos plantean adecuadamente el equilibrio pero la mitad, aproximadamente, una vez obtenido el precio de equilibrio, no recaen en la necesidad de identificar la segunda variable del modelo. Esa es la pérdida de dominio o información resultado del paso del tiempo en el aprendizaje procedimental del primer contenido.

Esto hace que la media baje de un 86% a un 67%. El alumnado procede adecuadamente pero no internaliza el modelo de representación de la oferta y la demanda pues se olvida de una coordenada del modelo, cantidad o precio, según el enunciado del problema o la resolución que el alumno adopte.

El segundo contenido procedimental, aunque mediocre, mantiene la media pasado el tiempo e incluso la sube muy ligeramente. Ahora los alumnos mejoran el dominio global del procedimiento pero no logra permanecer la diferenciación entre movimiento y desplazamiento. Esta diferenciación, que implica dominio total del procedimiento se pierde en el tiempo ya que se pasa de 3 a 1 alumno el que logra completar adecuadamente la pregunta incluyendo el citado matiz (tabla 41).

c. Metodología cooperativa versus metodología tradicional.

Para la comparación entre la eficacia de los aprendizajes realizados con técnicas cooperativas frente a los conseguidos por los métodos tradicionales, se contó un grupo sometido a métodos tradicionales de enseñanza en otro centro educativo (I.E.S. Jorge Guillén) en un entorno rural pues muchos de los centros urbanos, debido al carácter periférico del I.E.S. Galileo, no ofrecían contextos semejantes para tal comparación. Solo existía un grupo de Economía en el citado Instituto por lo que se buscó el grupo de control en el instituto de Villalón de Campos por la disponibilidad del docente a la investigación y por constituir un grupo escolar de reducido tamaño.

PRUEBA DE INICIATIVA EMPRENDEDORA - SEGUNDO TRIMESTRE – GC-J. GUILLÉN						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% media
Procedimental 1 – Equilibrio matemático	4	10	0	0%	UD1	100%
Procedimental 2 – Rep. gráfica	5	8,33	1,29	15,49%	UD1	83%
Media contenidos procedimentales		9,17	0,64	7,74%		92%
PRUEBA DE INICIATIVA EMPRENDEDORA -3º TRIM. (2 MESES DESPUÉS) – GC-J. GUILLÉN						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% media
Procedimental 1 – Equilibrio matemático	4	5,83	3,76	64,52%	UD1	58%
Procedimental 2 – Rep. gráfica	5	5,42	4,31	79,50%	UD1	54%
Media contenidos procedimentales		5,63	4,04	72,01%		56%

Tabla 42.- Resultados del aprendizaje y su recuerdo de los contenidos procedimentales en Iniciativa Emprendedora en el grupo de control en el I.E.S. Jorge Guillén.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES - ECONOMÍA – G- GUILLÉN		
	Procedimental 1	Procedimental 2
Puntuación	Equilibrio matemático	Representación gráfica
0 puntos	0	0
2,5 puntos	0	0
5 puntos	0	0
7,5 puntos	0	4
10 puntos	6	2
Nº de alumnos	6	6
RECUERDO CONTENIDOS PROCEDIMENTALES - ECONOMÍA – G- GUILLÉN		
	Procedimental 1	Procedimental 2
Puntuación	Equilibrio matemático	Representación gráfica
0 puntos	1	2
2,5 puntos	0	0
5 puntos	3	0
7,5 puntos	0	3
10 puntos	2	1
Nº de alumnos	6	6

Tabla 43.- Desglose de calificaciones, por criterio, de los contenidos procedimentales en Economía en el grupo de control del I.E.S. Jorge Guillén.

En el grupo de Economía del I.E.S. escogido como grupo de control para el análisis comparativo de los contenidos conceptuales y, ahora, de los procedimentales, los resultados obtenidos son mejores (tablas 42 y 43).

El 100% de puntuación media en el primer procedimiento y el 83% en el segundo son indicativos de ello (tabla 42). El mejor dominio de los procedimientos en el grupo de control hace vislumbrar la menor efectividad del método cooperativo en la adquisición de los procedimientos económicos referidos a la unidad del mercado. Pero esta conclusión queda matizada por la escasa muestra de alumnos/as en ambos grupos, 9 y 6 estudiantes respectivamente, y por el carácter difícilmente equiparable del grupo experimental con un 50% de alumnado repetidor.

Ahora bien, lo llamativo es el descenso, casi a la mitad, de la puntuación media del recuerdo de dichos contenidos pasado el tiempo en el grupo de control. El grupo experimental donde se estructuró la tarea de modo cooperativo es menos sensible a la pérdida de recuerdo. En el grupo experimental se reduce ligeramente en un 11,4% mientras en el grupo de control desciende en un 64,3%. Por tanto, y con las

precauciones anteriormente señaladas, el recuerdo de los procedimientos en el tiempo es más eficaz cuando se estructura la tarea y el aprendizaje de modo conjunto.

2.4.- La interiorización de conceptos en los estudiantes de Economía del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.

Los contenidos procedimentales analizados en el grupo de Economía de 1º de Bachillerato “D” del I.E.S. Cardenal López de Mendoza, coinciden plenamente con el anterior grupo de enseñanza postobligatoria donde se aplicó de igual manera el aprendizaje cooperativo.

PRUEBA DE ECONOMÍA - SEGUNDO TRIMESTRE – G2-LM						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% media
Procedimental 1 – Equilibrio matemático	4	7,08	3,66	51,69%	UD1	71%
Procedimental 2 – Rep. gráfica	5	5,63	3,15	55,99%	UD1	56%
Media contenidos procedimentales		6,36	3,41	53,84%		64%
PRUEBA DE ECONOMÍA -3º TRIM. (2 MESES DESPUÉS) – G2-LM						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% media
Procedimental 1 – Equilibrio matemático	4	7,07	3,67	51,89%	UD1	71%
Procedimental 2 – Rep. gráfica	5	5,43	3,67	67,45%	UD1	54%
Media contenidos procedimentales		6,25	3,67	59,67%		63%

Tabla 44.- Resultados del aprendizaje y su recuerdo de los contenidos procedimentales en Economía en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES - ECONOMÍA – G2-LM		
	Procedimental 1	Procedimental 2
Puntuación	Equilibrio matemático	Representación gráfica
0 puntos	3	3
2,5 puntos	1	2
5 puntos	6	10
7,5 puntos	1	4
10 puntos	13	5
Nº de alumnos	24	24
RECUERDO CONTENIDOS PROCEDIMENTALES - ECONOMÍA – G2-LM		
	Procedimental 1	Procedimental 2
Puntuación	Equilibrio matemático	Representación gráfica
0 puntos	3	4
2,5 puntos	1	3
5 puntos	5	8
7,5 puntos	2	1
10 puntos	12	7
Nº de alumnos	23	23

Tabla 45.- Desglose de calificaciones, por criterio, de los contenidos procedimentales en Economía en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza.

a. La calidad de la interiorización procedimental.

El porcentaje medio en la puntuación que mide la habilidad para desarrollar el primer contenido es algo más elevado que respecto al segundo caso. La puntuación del segundo procedimiento sigue siendo mediocre (un 56% en este caso, frente a un similar 50% en el grupo experimental del I.E.S. Galileo).

El ejercicio matemático del equilibrio de mercado es dominado aceptablemente por los alumnos, aunque en menor medida que el caso anterior en el I.E.S. Galileo, con puntuaciones superiores al otro contenido procedimental que exige más destrezas en su resolución. Dato que concuerda con lo observado por el docente en la técnica de *lectura por parejas* empleada en la primera unidad, donde uno de los conceptos mejor comprendidos por los escolares fue el de *precio de equilibrio*, junto con el de *oferta y demanda*.

La mayoría de los alumnos, 13 de 24, resuelve correctamente el ejercicio de equilibrio matemático, mientras que un grupo menor (pero significativo) deja sin calcular una de las variables del modelo. En el segundo procedimiento, solamente el 20% de los alumnos es capaz de identificar y representar todos los desplazamientos,

mientras que el grueso del grupo deja sin identificar alguno y no es capaz de identificar la diferencia entre movimiento y desplazamiento (tabla 45).

b. El recuerdo en el tiempo de los aprendizajes procedimentales.

El recuerdo de los contenidos se mantiene casi intacto pasados dos meses escolares, tanto en los datos globales (tabla 55) como en el desglose por criterios de calidad, que mantiene aproximadamente el mismo porcentaje de alumnado en cada franja o criterio de puntuación (tabla 56). Vuelve a darse la tendencia, ya comentada, del alto recuerdo de los contenidos procedimentales en los grupos donde se aplicó el método cooperativo.

Se mantiene el dominio del ejercicio matemático. Los mismos estudiantes que dejan sin calcular la segunda variable del modelo vuelven a conformarse con el cálculo de una sola variable. El profesor, al corregir los errores más comunes después de la prueba, ha conseguido que pasado el tiempo unidades de alumnos (2-3 alumnos) distingan cuando se trata de un movimiento y de un desplazamiento y sepan representarlo gráficamente.

c. Metodología cooperativa versus metodología tradicional

Se efectúa la comparación de los mismos datos con el grupo de control, en este caso, del mismo centro, tal como se explicó en el análisis conceptual.

PRUEBA DE INICIATIVA EMPRENDEDORA - SEGUNDO TRIMESTRE – GC-LM						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% media
Procedimental 1 – Equilibrio matemático	4	7,78	3,52	45,31%	UD1	78%
Procedimental 2 – Rep. Gráfica	5	5,14	4,33	84,22%	UD1	51%
Media contenidos procedimentales		6,46	3,93	64,77%		65%
PRUEBA DE INICIATIVA EMPRENDEDORA -3º TRIM. (2 MESES DESPUÉS) – GC-LM						
Preguntas y Tipos de contenidos	Cuestiones de la prueba	Media	Desv.	Coef. de variación	Unidad	% media
Procedimental 1 – Equilibrio matemático	4	5,00	3,06	61,24%	UD1	50%
Procedimental 2 – Rep. Gráfica	5	3,53	2,94	83,28%	UD1	35%
Media contenidos procedimentales		4,27	3,00	72,26%		43%

Tabla 46.- Resultados del aprendizaje y su recuerdo de los contenidos procedimentales en Iniciativa Emprendedora en el grupo de control en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES - ECONOMÍA – GC-LM		
	Procedimental 1	Procedimental 2
Puntuación	Equilibrio matemático	Representación gráfica
0 puntos	2	6
2,5 puntos	0	1
5 puntos	4	3
7,5 puntos	0	2
10 puntos	12	6
Nº de alumnos	18	18
RECUERDO CONTENIDOS PROCEDIMENTALES - ECONOMÍA – GC-LM		
	Procedimental 1	Procedimental 2
Puntuación	Equilibrio matemático	Representación gráfica
0 puntos	3	6
2,5 puntos	0	0
5 puntos	11	10
7,5 puntos	0	0
10 puntos	3	1
Nº de alumnos	17	17

Tabla 47.- Desglose de calificaciones, por criterio, de los contenidos procedimentales en Economía en el grupo de control del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.

De los datos obtenidos podemos deducir que son parecidos los buenos resultados y el considerable dominio de los contenidos al final del proceso evaluativo en el grupo de control, volviendo a destacar la resolución del equilibrio matemático sobre el otro procedimiento que exigía de la representación gráfica y del análisis de los desplazamientos de la oferta y demanda. Pero mientras en el grupo experimental el recuerdo de los mismos apenas disminuye, en este caso la disminución es notable pasando de un 65% a un 43% de media para ambos procedimientos. La mayoría de los alumnos que conseguían resolver el equilibrio aportando el dato de ambas variables, precio y cantidad de equilibrio, pasado el tiempo solo ofrecen el precio de equilibrio. Y los alumnos, con el paso del tiempo, han olvidado también algunas relaciones entre causas y consecuencias que originan los desplazamientos en las curvas de demanda. El alumnado comprende con cierta rapidez que detrás de una consecuencia se da la causa que lo origina, pero le cuesta más atribuir varias causas a una consecuencia y

viceversa. Esta dificultad para percibir la pluricausalidad trascurrido el tiempo se torna en tarea de mayor dificultad²⁷⁹.

2.5.- En síntesis: Significativa permanencia en el tiempo de los contenidos procedimentales aprendidos cooperativamente.

En ambos grupos de enseñanza obligatoria, los resultados obtenidos por los alumnos en los contenidos procedimentales son positivos, superando el 50% de puntuación media. Estos datos están en sintonía con las notables calificaciones media de los contenidos conceptuales. Los procedimientos de la primera unidad tienen mejores resultados que los de la segunda.

Esta tendencia mejora ligeramente para ambos casos analizados en la enseñanza postobligatoria. El porcentaje de aciertos (calificación media) es todavía superior a favor de los contenidos procedimentales frente a los conceptuales. Parece ser que el “saber hacer” se fija en mayor medida a través del aprendizaje cooperativo, es decir, los contenidos procedimentales ejecutados constituyen aprendizajes duraderos. Dentro de estos, los procedimientos de tipo matemáticos mecánicos son dominados en mayor medida que los contenidos donde se pone en juego una representación gráfica y el establecimiento de relaciones entre causas y consecuencias.

El aprendizaje cooperativo empleado en la intervención proporciona, pues, unos buenos resultados en la adquisición de los contenidos procedimentales, sobre todo en el mantenimiento del recuerdo de los mismos en el tiempo. Aspecto ventajoso que conforma al nuevo método como potenciador de aprendizajes más duraderos, situación que no se da en los grupos de control donde no se aplicó el cambio metodológico²⁸⁰.

También, un hecho que contempla este método cooperativo, es que los alumnos se desempeñan en los grupos y el profesor asume un papel de guía en el proceso de aprendizaje. Dicho papel implica para el aprendizaje de contenidos procedimentales una ejercitación progresiva de ellos en el alumnado, de mayor a

²⁷⁹ HERNÁNDEZ, X.: *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona. Grao, 2007. Pág. 41.

²⁸⁰ ENRIQUE E. BATISTA J.: Op. Cit. Pág. 111.

menor ayuda externa según va transcurriendo el tiempo²⁸¹. Esta filosofía fomenta el aprendizaje de los contenidos de carácter procedimental.

²⁸¹ ZABALA A. y ARNAU, L.: Op. Cit. Pág. 116.

VII.- COMPETENCIA APRENDER A APRENDER: APRENDIZAJES GENÉRICOS

Aprender a aprender implica la conciencia y control de las propias capacidades y conocimientos e incluye tanto el pensamiento estratégico como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y motivadoras, tanto individuales como colectivas.

En este epígrafe se analizan los datos referidos a aspectos generales del aprendizaje. En el siguiente apartado se profundiza y concreta la competencia de aprender a aprender en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos puramente económicos, analizando si la intervención provoca una mejora significativa en la facilidad de manejo del vocabulario económico y en el aprendizaje y recuerdo de los contenidos tanto conceptuales como procedimentales trabajados en las unidades didácticas estructuradas cooperativamente.

La inclusión de esta y otras competencias básicas en la práctica educativa no está exenta de dificultades, y evaluarlas y medirlas es aún tarea de mayor complejidad. Pero “las competencias básicas no tienen porque ser innatas en el estudiante, así que el objetivo formativo es, pues, desarrollarlas a través de las metodologías y recursos adecuados”²⁸². Por ello, ahora se analizan los diferentes componentes de la competencia de aprender a aprender para poder identificar si el aprendizaje cooperativo ha sido favorecedor de la consecución de dicha competencia. Cada una de

²⁸² MARCO STIEFEL, B. *Competencias Básicas: Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid. Narcea, 2007. Pág. 92.

las categorías o subcompetencias que la componen se ha registrado y medido, antes y después de la intervención.

AA	Autoconocimiento para el aprendizaje	Afán de superación personal y capacidad para valorar adecuadamente mis potencialidades y carencias.
A	Autoaprendizaje	Ofrecerme para explicar o aclarar Ser capaz de trabajar cooperativamente con otros y por proyectos. Resolver problemas, planificar y organizar actividades.
M	Motivación	Dar apoyo y energía a mis compañeros y alentar a su participación.
AE	Autoevaluación	Ser responsable y potenciar mi compromiso personal. Autoevaluar mi propio aprendizaje.
HI	Habilidades informativas	Saber obtener información cuando se me pide para un determinado tema y relacionarla con informaciones ya conocidas. Aplicar nuevas informaciones a situaciones y contextos parecidos (por ejemplo, en mi vida cotidiana o a mi entorno).

Tabla 48 .- Categorías dependientes contenidas en la competencia de aprender a aprender.

Para valorar las supuestas mejoras introducidas por la metodología cooperativa en el autoconocimiento para el aprendizaje nos servimos de las propias valoraciones realizadas por todos los alumnos en un cuestionario pasado antes y después de aplicar el método, complementadas por la planilla de valoración cualitativa de estos, la entrevista de algunos de ellos con la orientadora, y las notas de campo del docente-investigador.

1.- AUTOCONOCIMIENTO EN EL APRENDIZAJE.

En el primer instrumento citado (cuestionario de autoevaluación) el alumnado disponía de una escala con cinco posibilidades que oscilaban desde sentir que la metodología aplicada en el aula no contribuía en absoluto a la adquisición de esta habilidad-capacidad (1 punto) hasta que sí lo hacía y en mucho grado (5 puntos). Los resultados, en todos los casos, se muestran sobre 10 puntos (después de multiplicar por dos los registros respondidos por el alumnado) con el objetivo de homogeneizarlos con otras valoraciones, por ejemplo, las de corte más académico. El análisis incluye los resultados de estas valoraciones de modo gráfico acompañadas de los comentarios e informaciones de los registros de corte cualitativa.

1.1.- Enseñanza obligatoria: El autoconocimiento en los grupos de Iniciativa Emprendedora.

El resultado de ambos grupos de 4º E.S.O. en cada caso, una al inicio (antes de aplicar el método cooperativo) y otra, una vez estructurado el aprendizaje de forma cooperativa durante dos unidades didácticas se muestran gráficamente.

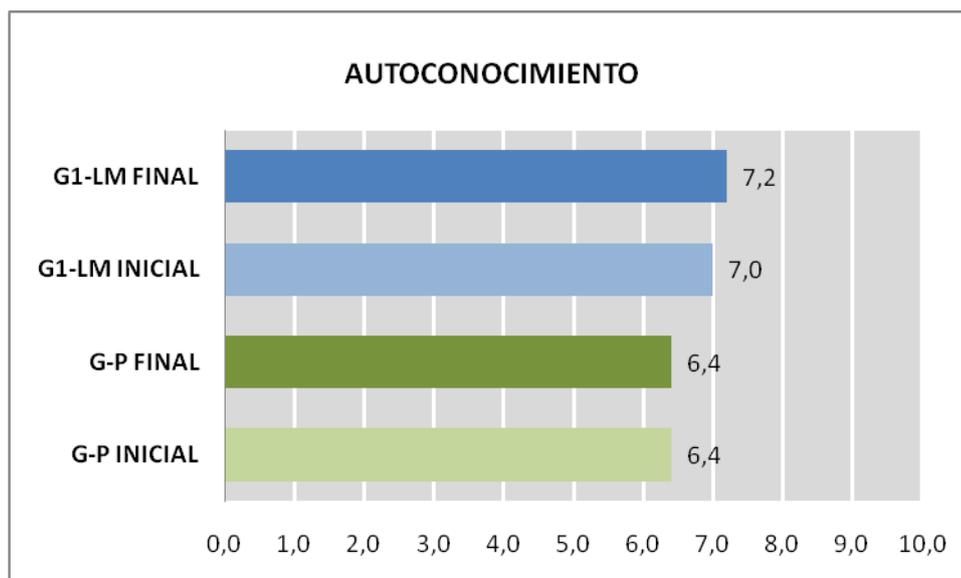


Gráfico 3.- Puntuación de la subcompetencia autoconocimiento, antes y después de la intervención, en la E.S.O.

Las puntuaciones, antes y después de aplicar el aprendizaje cooperativo en el grupo de 4º E.S.O. que cursa Iniciativa Emprendedora en el I.E.S. Parquesol, son idénticas. Los alumnos perciben de modo similar tanto la intervención cooperativa como otra más tradicional para la adquisición del autoconocimiento en su aprendizaje. Los alumnos al evaluar el grado de contribución metodológica a dicha subcompetencia no perciben diferencia alguna. Esta situación se repite, aunque en menor medida, en el grupo de enseñanza obligatoria del I.E.S. Cardenal López de Mendoza, pues los alumnos perciben un escaso aumento (2,86%) en dicha subcompetencia después de aplicar la nueva metodología.

En registros de corte cualitativo, como la entrevista y la planilla de valoración cualitativa, no se obtienen respuestas específicas referidas a esta subcompetencia por parte del alumnado. Esta escasa presencia de comentarios concuerda con el resultado

numérico comentado, no encontrando referencias a ella en el resto de registros para esta cuestión.

Una parte significativa de alumnos del grupo del I.E.S. Parquesol, de modo indirecto, en la planilla de valoración al final del primer trimestre académico donde se aplicó una metodología no cooperativa, aunque satisfechos en su globalidad con el método, valoran las clases y explicaciones en estos términos: “Se dictan apuntes y luego se explican. Se nos hace difícil entender en ocasiones”.

Parece que se da, en ciertas ocasiones, un pensamiento preconcebido en los estudiantes de que hay que esperar a que el profesor explique para luego estudiar²⁸³. Este aspecto cambia con el aprendizaje cooperativo, al evaluar el segundo trimestre escolar, donde se intervino de modo cooperativo en la clase. En esta ocasión, los alumnos reiteran que ahora “se trabaja y se estudia en clase” y lo expresan refiriéndose a su propio trabajo e implicación. De dichos comentarios se desprende que el alumnado percibe, en parte y de modo indirecto, fruto de la aplicación de la nueva metodología, un mayor autoconocimiento en su aprendizaje, donde se hacen más responsables y conscientes del mismo, al menos en el ámbito del aula.

Parecidas consideraciones, aparecen registradas en la entrevista. Los alumnos, al preguntarles si creen que el aprendizaje cooperativo ayuda a adquirir la competencia de aprender a aprender, responden: “No se puede estar a tu rollo (en otras clases, sí). Tienes que estar atento y no puedes escaquearte”. Se vuelve a observar la mayor implicación personal del alumnado, la mayor autonomía personal y autoconocimiento que vivencian, cuando lo comparan con la aplicación de metodologías tradicionales, como dicen que ocurre en la mayoría de las clases y materias que cursan. De hecho, una alumna, en dicha entrevista es rotunda en este mismo sentido: “La metodología en otras materias es igual, individualista, el profesor explica y suelta el rollo, como mucho haces ejercicios y así...”.

Los alumnos del otro grupo de enseñanza obligatoria del I.E.S. Cardenal López de Mendoza son claros al opinar sobre el nuevo método aplicado: “Tienes que esforzarte más, ya que estudias en clase, y así sacas mejores notas”. De los alumnos seleccionados para la entrevista con la orientadora, la mitad de los mismos ha

²⁸³ ESCRIBANO, A. y DEL VALLE, A.: *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid. Narcea, 2008. Pág. 76.

mejorado considerablemente su puntuación con la nueva metodología (el resto la mantienen o suben, pero poco, sus calificaciones, siendo muy escaso el número de alumnos que baja su puntuación). El motivo que dan a esta mejora académica se debe a la aplicación del nuevo método de enseñanza y aprendizaje, ya que perciben que llevan “más al día la materia”, que “estudiando juntos aprendes mucho mejor e incluso que en casa estudias menos” por la implicación activa de aprendizaje que vives en el aula (anexo II.4). Se observa un cambio positivo hacia su autoconocimiento personal y protagonismo en el aula hacia su aprendizaje. De hecho, comentan a la orientadora en la entrevista, como con el aprendizaje cooperativo el “resultado siempre depende de todos” y cada uno de los que componemos el grupo. Como comentan Alonso Tapia, este es un factor de motivación ya que “¿para qué esforzarse si no va a servir de nada?”²⁸⁴.

Continúan expresando que “con la metodología cooperativa se aprende de todos y no solo del profesor como se piensa”, expresión que viene a sentenciar cómo la cooperación ha favorecido su autoconocimiento y consciencia en su aprendizaje. Los alumnos reiteran que el nuevo método les exige estar mucho más atentos y participativos.

Se hace notar que, en ambos casos, hubo que explicar anteriormente a los alumnos que participaron en la entrevista en qué consistía la competencia de aprender a aprender. Sus respuestas referidas a este apartado fueron muy generales. No vinculan como consecuencia del aprendizaje cooperativo, ni siquiera como componente de la competencia de aprender a aprender, la mejora en su autoconocimiento. El logro de su autoconocimiento en el aprendizaje lo perciben de modo indirecto y solo para el ámbito del aula y de la clase de Iniciativa Emprendedora sin extenderlo al conjunto de sus acciones en otros ámbitos formativos.

1.2.- Enseñanza obligatoria: El autoconocimiento en los grupos de Economía.

La variación de la valoración media de los alumnos en el grupo de 1º de Bachillerato del I.E.S. Galileo permanece constante. Refleja la neutra contribución de la

²⁸⁴ ALONSO TAPIA, J.: *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid. Morata, 2005. Pág. 17.

intervención cooperativa en su autoconocimiento en el aprendizaje, manteniéndose sin cambios después de la intervención (6,8).

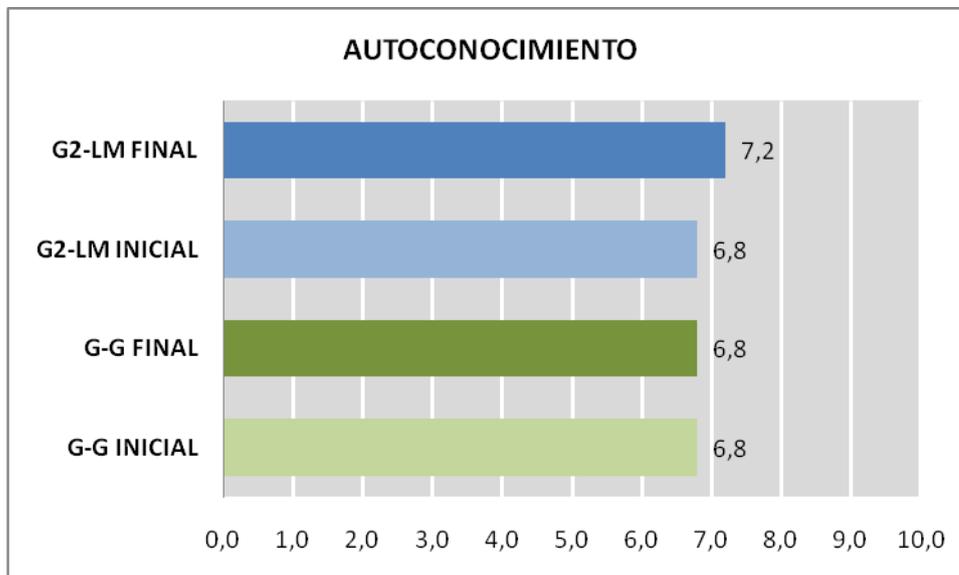


Gráfico 4.- Puntuación de la subcompetencia autoconocimiento, antes y después de la intervención, en Bachillerato.

Es en este contexto educativo donde menos diferencia se apreció en los comentarios de los alumnos entre uno y otro método. Sí reflejan que con el método cooperativo han tenido que trabajar más, pero no hacen referencias significativas en cuánto al autoconocimiento en el aprendizaje. Las peculiaridades de este grupo (con casi el 50% de alumnos repetidores), el contexto educativo o el escaso tamaño del grupo 9 alumnos/as) constituyen motivos que explican la menor adquisición de esta competencia en el aprendizaje. El orientador pone de manifiesto que aunque la valoración del aprendizaje cooperativo es positiva, “dicho método no ha supuesto cambio en su hábito de trabajo tal que lleguen a ponerlo en marcha de forma autónoma en su propio estudio”. Continúa diciendo que “quizá en esta influyan considerablemente otros factores como la falta de autonomía y seguridad para romper su horario de trabajo y ocio en casa”. “No se sienten formados, ni ven posible alterar su horario personal para introducir esta forma de trabajo de modo autónomo”. Aunque la falta de consciencia y autoconocimiento se cita para el ámbito extraescolar (fuera del aula), el orientador deja claro el citado déficit que percibe en el alumnado, fruto de la entrevista. El docente, es consciente, como refleja en sus notas de campo (refiriéndose a la aplicación de la técnica de la controversia académica), que el trabajo

fuera del aula es más costoso de garantizar. Dicho comentario no se limita a la preparación de dicha técnica cooperativa, sino que se convierte en una sensación global del profesor-investigador. En cambio, si son bastante prolijos los comentarios de alumnos y docente, tanto en la planilla valorativa como en las notas de campo, referidos al mayor trabajo y atención que implica el método cooperativo.

La puntuación otorgada por los alumnos del grupo de Economía del I.E.S. Cardenal López de Mendoza, al evaluar dicha subcompetencia en este centro educativo, después de la aplicación metodológica, aumenta pasando de un 6,8 a un 7,2, tal y como muestran el gráfico 4. Una mejora del 6% que sintoniza con los comentarios de los registros cualitativos y con los resultados numéricos del grupo de 4º E.S.O. del mismo contexto educativo.

Los comentarios del alumnado de 1º de Bachillerato (grupo también numeroso de alumnos) siguen en la misma línea descrita para sus compañeros de 4º E.S.O. Los alumnos vuelven a ser explícitos al valorar las clases con el método tradicional aplicado durante el primer trimestre escolar: “El profesor comienza con la teoría, se subraya, mira si lo hemos entendido y luego ejercicios”. Algún alumno refleja como en alguna clase de Economía está adormilado. El método transmisivo convencional, basado en esa secuencia que acabamos de narrar con palabras propias de su edad, representa modelos estereotipados y necesita de metodologías globalizadoras, entre las que se encuentra el método cooperativo²⁸⁵.

En cambio, al aplicar el método cooperativo la valoración cambia: “Me ha ayudado personalmente”. “Explico las cosas sin ayuda del profesor, por mí mismo”. “Puedo controlar los errores que antes no sabía que tenía”. “Se aprende a expresarse en público y a quitar miedos”. Estos comentarios del alumnado al evaluar el trimestre escolar, después de la intervención cooperativa, inciden en la mayor consciencia de su proceso de aprendizaje que provoca el nuevo método y son los primeros comentarios explícitos referidos también a su autoconocimiento en algunas facetas de su aprendizaje y personales. Los numerosos estudios que se han hecho hace ya más de medio siglo reflejan que en todos los contextos educativos, ya sean de clase baja,

²⁸⁵ ZABALA, A. y ARNAU, L.: Op. Cit., Pág. 163-164.

media o alta, el aprendizaje cooperativo tiene un mayor impacto sobre la autoimagen del alumnado respecto a otras metodologías más individualistas²⁸⁶.

Los comentarios que refleja la orientadora corroboran este análisis. Los alumnos describen la nueva metodología como aquella que “cuenta con la aportación de todos”. Sentir este apoyo del grupo cooperativo aumenta las expectativas de éxito hacia su aprendizaje. Este aspecto, unido al fomento de las relaciones gracias al nuevo método cooperativo, provoca una actitud más favorable hacia su propio autoconocimiento, en concreto sobre su autoestima y autoconcepto²⁸⁷. En este mismo sentido, las interacciones entre iguales y alumnos-profesor son elementos claves para la mejora del autoconcepto²⁸⁸.

La orientadora, al reflejar la conversación al hablar de las competencias básicas en relación con ambas metodologías aplicadas, comenta: “La mayoría de los alumnos expresa que a lo largo de su escolaridad ha estado acostumbrado a una metodología tradicional, que llaman clases magistrales, donde el profesor explica y los alumnos escuchan y van tomando apuntes. Casi todos ellos rechazan el uso exclusivo de esta metodología y creen que es mejor una metodología basada en el trabajo en grupo”. Cuando se les indica en qué medida contribuye el método cooperativo a la competencia de aprender a aprender, la orientadora refleja que “los alumnos entienden que con esta metodología se adquiere mejor dicha competencia porque consideran que, en ocasiones, es mejor aprender de modo individual pero no solo”. En otro momento de la entrevista los alumnos comentan que con el aprendizaje cooperativo “es necesario tener en cuenta otros puntos de vista, y te obliga a trabajar y adoptar un papel activo en clase”. Esta mejora en la autoestima, autoconcepto y autonomía puede deberse a que el aprendizaje cooperativo desarrolla explícitamente una mayor motivación intrínseca donde los alumnos sienten el gusto de aprender por sí mismos junto a sus compañeros y compañeras²⁸⁹.

²⁸⁶ JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.: Op. Cit., Pág. 296-298

²⁸⁷ ZABALA A. y ARNAU, L.: *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona. Grao, 2007. Pág. 112.

²⁸⁸ GUITART, R.: “La autoestima: qué es, qué papel juega en la adolescencia y cómo trabajarla en el aula en CASAMAYOR, G. (Coord.): *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona. Grao, 2009. Pág. 71-94. Pág. 91.

²⁸⁹ IMBERNÓN, F. (Coord.): *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria 1. Vol. II*. Barcelona. Grao, 2010. Pág. 98.

1.3.- En síntesis: Sin cambios en el autoconocimiento después de la aplicación cooperativa.

Los estudiantes perciben una minúscula mejoría producida por el cambio metodológico. La mayor mejora, sin ser elevada, se da en el contexto del I.E.S. situado en el centro de Burgos, que posee el alumnado más heterogéneo de los tres contextos analizados. Y en mayor medida en el grupo de enseñanza postobligatoria del mismo.

Los comentarios de los alumnos en los registros de corte cualitativo analizados son favorecedores de cierta consciencia de lo que van aprendiendo pero no de un autoconocimiento explícito y solo se muestra en el ámbito de la clase. Vuelve a ser el contexto educativo más heterogéneo el que se ve más favorecido al respecto. En concreto, en el grupo de Bachillerato del I.E.S. Cardenal López de Mendoza, los alumnos son muy claros al percibir su mayor autoconocimiento y fortaleza en el aprendizaje, con alusiones directas, que pueden venir propiciadas por la mayor madurez de este alumnado respecto a otros contextos y grupos.

Lo que se observa con claridad es la no contribución de las metodologías tradicionales (y que los alumnos sienten que se utilizan en la casi totalidad de las materias que cursan) a su autoconocimiento y consciencia en el aprendizaje.

Aunque no hay diferencias notables, en este apartado (entre los tres contextos educativos) ni el tamaño del grupo, ni el tipo de enseñanza (obligatoria o postobligatoria) son factores explicativos de variaciones en los resultados. La ligera mejor valoración en el último contexto educativo (I.E.S. Cardenal López de Mendoza, instituto de solera situado en el casco urbano de Burgos pero ciertamente con un alumnado diverso) es precisamente la mayor heterogeneidad del alumnado. Se erige, en este sentido, la heterogeneidad como variable explicativa para un mayor autoconocimiento en el aprendizaje.

Curiosamente, es el centro situado en la periferia de Valladolid (I.E.S. Galileo), cuya intervención se aplicó a un grupo pequeño de alumnos de 1º de Bachillerato (con dificultades escolares en un nutrido grupo dentro del mismo), donde menos repercusión tiene el cambio metodológico para esta cuestión. La menor heterogeneidad y las dificultades de aprendizaje y autonomía “arrastradas” de otros cursos escolares, tal y como se relata por los profesores en diferentes reuniones de

etapa, pueden constituirse en variables que explican tal situación. Otra variable a tener en cuenta puede ser la menor implicación en el ámbito familiar respecto al aprendizaje de sus hijos, tal y como el orientador relata en su informe y en numerosas reuniones con los tutores de Bachillerato.

2.- AUTOAPRENDIZAJE.

Ofrecerme para explicar o aclarar, ser capaz de trabajar cooperativamente con otros y por proyectos y resolver problemas, planificar y organizar actividades son habilidades contenidas en la competencia autoaprendizaje que se han analizado en los cuatro grupos escolares en ambos tipos de enseñanza.

2.1.- Enseñanza obligatoria: El autoaprendizaje en los grupos de Iniciativa Emprendedora.

En el contexto del I.E.S. Parquesol, la valoración del grupo de alumnos sobre el grado de contribución del aprendizaje cooperativo a su autoaprendizaje permanece invariable, aunque es relativamente alta (7 puntos).

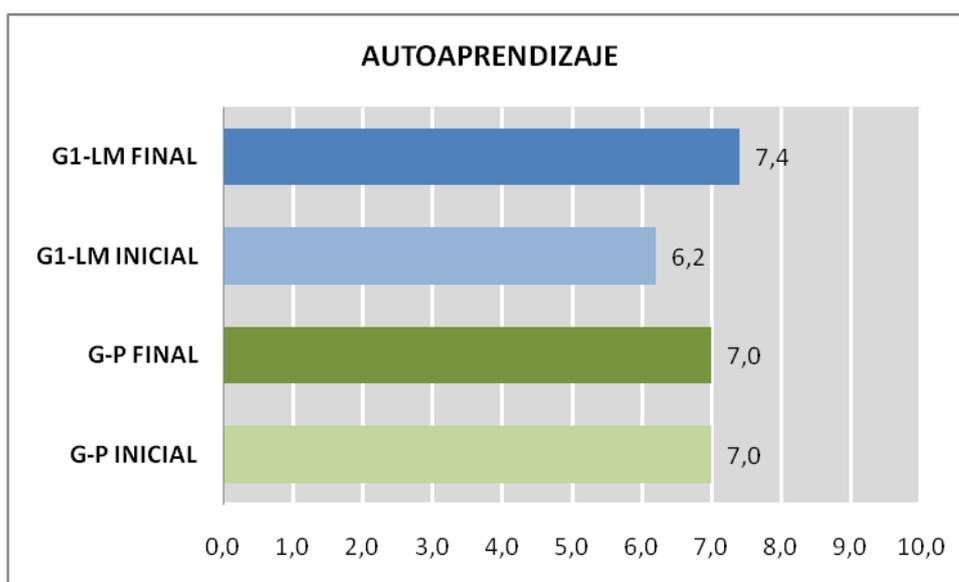


Gráfico 5.- Puntuación de la subcompetencia autoaprendizaje, antes y después de la intervención, en la E.S.O.

Los alumnos, cuando se les interroga a través del cuestionario, no perciben ni mejor ni peor la contribución del cambio metodológico que se produce del primer al segundo trimestre del curso escolar citado.

En cambio, aunque pareciese que no ha obtenido efecto la aplicación del nuevo método sobre esta subcompetencia se observan comentarios positivos hacia tal adquisición en el registro de la planilla de valoración cualitativa realizado por los alumnos. De modo concreto, en su autoaprendizaje, valoran las distintas técnicas cooperativas que se han empleado, destacando sobremanera el Torneo de Juegos por Equipos ya que “te hace estudiar” y “por el hecho de que tienes que contribuir al grupo para obtener puntos para tu equipo”. La contribución al grupo y la mayor conciencia de llevar el estudio al día y en el aula son capacidades que entroncan de lleno con esta subcompetencia. El docente, a su vez, al valorar las técnicas destaca “que los alumnos están muy centrados en la tarea”. De otra técnica (la lectura por parejas), los alumnos destacan que con ella es más fácil entender la lección, algo similar dicen cuando valoran el aprendizaje de vocabulario por parejas. Los alumnos van haciéndose más reflexivos de su proceso de aprendizaje, de lo que van aprendiendo y de lo que no. Con el método tradicional no eran capaces de argumentar cómo trascurría su aprendizaje, si les iba resultando fácil o no. Pareciese que el estudio y aprendizaje de la materia se dejaba fuera del horario escolar, y muchas veces, para los días antes de la prueba.

De modo más general, al evaluar la materia después de la intervención reiteran que el método les ayuda a retener más los contenidos. El aspecto más destacado de la contribución del método a su autoaprendizaje, con sus palabras, es que “aprendes más y mejor porque se te obliga a estudiar y trabajar en clase”, lo que sintoniza con las observaciones puntualizadas líneas atrás. Añaden a esto que “es más fácil memorizarlo”, “repasas lo dado en clase” y “esta metodología me ha servido de más ayuda” frente a la “tradicional”. Los alumnos valoran del método, referido a su autoaprendizaje, que gracias al trabajo en grupo, al poder ayudarse unos a otros, se aprende mejor. Destacan que “se te queda más rápido” aprendiendo en equipo. La mayor o menor rapidez no es un objetivo primordial de la metodología aplicada, pero sí la expresión “se te queda”. Los alumnos comentan que con una metodología

tradicional no atienden tanto en clase, se despistan y desconectan del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este comentario provoca una mayor autoreflexión del proceso que van haciendo como estudiantes cuando las tareas y actividades se estructuran cooperativamente.

Otro de los elementos que destacan en su aprendizaje este grupo de alumnos de Iniciativa Emprendedora (4º E.S.O.) del I.E.S. Parquesol, y que se refleja en la entrevista con un grupo de alumnos de la clase, es la utilización del cuaderno cooperativo donde iban haciendo sus actividades y el proyecto de empresa simulado. Vuelven a comentar a la entrevistadora lo positivo de utilizar las técnicas cooperativas. Estos estudiantes destacan del método que gracias a él “se te queda más rápido porque en un grupo si tú no aprendes algo, el compañero te echa una mano y te lo explica mejor”, y además “te ayuda a memorizar los conceptos en poco tiempo”. Unánimemente destacan “que aprendes más, te enteras más de las cosas que se explican”. Ese “enterarse más” y la dotación de estrategias proporcionadas (fundamentalmente grupales) es un dato que vuelve a incidir en una mejora del autoaprendizaje a pesar de la igual puntuación de media que ha ofrecido el cuestionario.

Este último aspecto se ha preguntado explícitamente en el otro cuestionario de la investigación (la metodología a examen) en la cuestión A1 que dice: “El profesor me ha enseñado estrategias y procedimientos para estudiar mejor”. El resultado, del 1 al 10, en los diferentes contextos educativos se muestra en la siguiente tabla.

	GE-P INICIAL	GE-P FINAL	GE1-LM INICIAL	GE1-LM FINAL
El profesor me ha enseñado estrategias para estudiar mejor	5,9	6,5	4,9	6,3

Tabla 49.- Puntuación de la cuestión A1 en la E.S.O.

Para este grupo del I.E.S. Parquesol, vemos una concordancia total entre la puntuación media del cuestionario que pasa de un 5,9 a un 6,5 con los comentarios cualitativos que se vienen reflejando. Los alumnos perciben, gracias al cambio metodológico, como el profesor les ha aportado estrategias para su aprendizaje de un modo más clarificador. Esta cuestión constituye una clave importante en la adquisición de un mayor autoaprendizaje en el alumnado. Prieto-Puga argumenta que los métodos

activos, en el que se encuentra el aprendizaje cooperativo, facilitan la adquisición, por parte de los estudiantes, de estrategias mentales que mejoran su capacidad de pensar, de aprender, elaborar esquemas²⁹⁰... Estas certezas las perciben, de igual modo, los estudiantes en sus respuestas.

De hecho en todos los contextos educativos y para todos los cursos esta cuestión mejora sustancialmente comparándola antes y después de la intervención cooperativa. Aunque en el I.E.S. Parquesol es donde menos se percibe la subida de valoración (un 10%) constituye una mejora importante que percibe el alumnado, destacada además con la positiva valoración que pasa de los 6 puntos de media después de la intervención cooperativa.

Las notas de campo del profesor-investigador, expresan como el método cooperativo hace que “los alumnos aprendan más personalmente... se influyan positivamente”. Añade que el esfuerzo que se ha hecho por ejemplificar “supone un grado mayor en el aprendizaje”. En la misma línea el docente habla de que “van prestando más atención que con respecto a la primera evaluación” donde no se aplicó el método cooperativo. El docente siente que los alumnos han cambiado de actitud durante su proceso de enseñanza y aprendizaje al “estar más en clase” atendiendo, participando y desarrollando las tareas de un modo más personalizador.

En el otro grupo de enseñanza obligatoria del I.E.S. Cardenal López de Mendoza, aproximadamente un 20% más (pasando de un 6,2 a un 7,4), es valorado el método cooperativo por los alumnos y alumnas del I.E.S. López de Mendoza en la materia de Iniciativa Emprendedora a través del cuestionario, donde la intervención se aplicó en un grupo normalizado y heterogéneo de alumnos de considerable tamaño. Se confirma así, el valor potencial del aprendizaje cooperativo en las clases numerosas o clases grandes²⁹¹.

Como vimos en la tabla 49, al preguntarles si el profesor durante la intervención cooperativa les ha enseñado estrategias de aprendizaje eficaces, reflejan una fuerte contribución a dicho ítem pues la subida es muy significativa, suponiendo un aumento de aproximadamente el 30% debido al cambio metodológico, casi el triple de puntuación respecto al otro grupo de enseñanza obligatoria. Se apunta como

²⁹⁰ PRIETO-PUGAS, R.: “Enseñar economía: propuestas y métodos” en PRATS, J. (Coord.) *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona. Grao, 2011. Pág. 173-188. Pág. 177.

²⁹¹ JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.: Op. Cit., Pág. 284.

elemento clave de contribución a su autoaprendizaje la enseñanza concreta y real de estrategias de aprendizaje en el aula: aprender a resumir, ejemplificar y expresar esta síntesis a otros compañeros; aprender a elaborar un vocabulario básico de la materia y a relacionar varios conceptos en una historia con sentido y empleando un vocabulario empresarial; fomentar técnicas que ayuden a repasar y detectar los puntos críticos del proceso de enseñanza y aprendizaje; ser críticos de ideas y favorecer el debate académico de ciertos contenidos...

En dicho centro, los alumnos destacaban, cuando se aplicaba una enseñanza tradicional antes del cambio de método, la dificultad y la cantidad de teoría de la asignatura y lo rápido que se imparten las clases por el profesor. Estos aspectos reflejan la no contribución del método al autoaprendizaje de la materia provocando una desconexión entre lo que van aprendiendo (la reflexión que hacen sobre este proceso) y lo que ocurre en el aula. El cambio de valoración después de la intervención es claro. Los estudiantes muestran que “con el aprendizaje cooperativo se aprende más, es más ameno, nos incentiva a trabajar en equipo y sacar mejores notas”. Correlacionan la mayor motivación con la contribución a su aprendizaje. Vuelven a destacar el trabajo en clase como principal contribuidor a su autoaprendizaje. Son claros y concisos al valorar su aprendizaje: “Hay ganas de aprender, la gente presta más atención, es más fácil estudiar y se sacan mejores notas, te obliga a estar activo en clase”. Esta “activación escolar” no aparece en la planilla de valoración que los alumnos rellena antes de la intervención, al contrario, las valoraciones antes del cambio, son críticas con el método individualista como hemos reseñado.

Destacan los mismos aspectos que sus homólogos vallisoletanos, añadiendo como motivos para su autoaprendizaje, el hecho de aprender en equipo, el dinamismo del método y la menor “formalidad” que las técnicas aportan al aprendizaje.

De la entrevista con la orientadora destacan las mismas ideas expuestas siendo rotundos al valorar “que en contra de esta forma de trabajar (cooperativa) consideran que la metodología tradicional aburre, duerme y se hace muy pesada” (anexo II.4). La diferencia entre un método y otro es sustancial a este respecto.

2.2.- Enseñanza potobliqatoria: El autoaprendizaje en los grupos de Economía.

La puntuación que dan a su autoaprendizaje los alumnos y alumnos del centro educativo I.E.S. Galileo fruto de la estructuración cooperativa de la tarea se muestra en el gráfico 6, pasando de un 7,0 a un 7,4 sobre cinco puntos. Es una mejora relativa en dicha categoría (de la que se resalta su alto valor por encima de 7 puntos) y que sintonizará con datos, comentarios y resultados de otros registros.

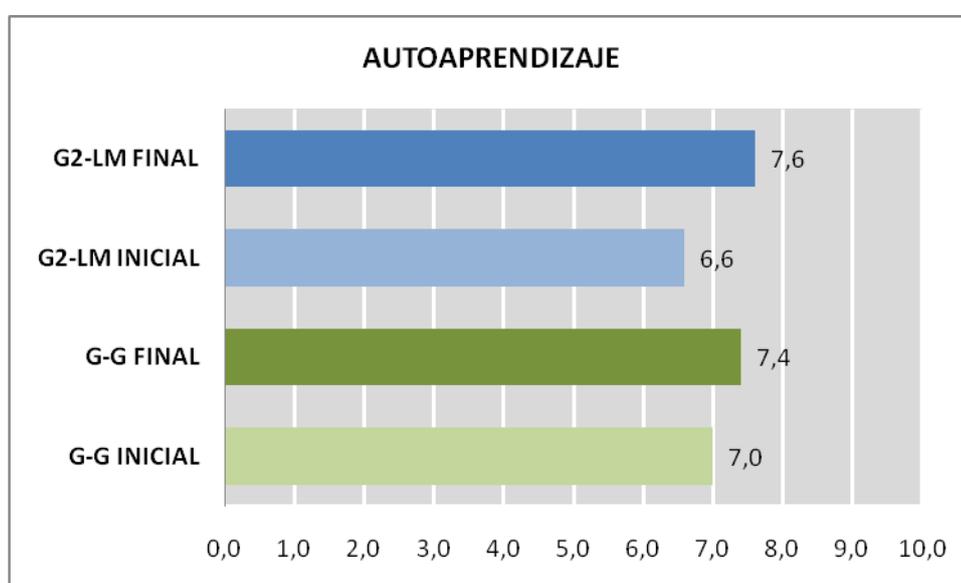


Gráfico 6.- Puntuación de la subcompetencia autoaprendizaje, antes y después de la intervención, en Bachillerato.

Aunque estos alumnos, ya percibían más que otros la eficacia para su aprendizaje del método tradicional empleado en el primer trimestre escolar (expresan “que se entiende bien con él”), son aún más positivos al valorar el cambio metodológico y sobre todo son capaces de concretar mejor los motivos de su valoración. Así, después del cambio, los alumnos reseñan “que es más fácil estudiar porque se trabaja mucho en clase”. Este apunte, ya señalado en anteriores contextos educativos, refleja el cambio de actitud hacia su tarea y aprendizaje valorando el esfuerzo y el trabajo en clase, que aunque es mayor, les hace aprender con más soltura y conciencia. Descubren, a su vez, que con este método son capaces de sacar mejores notas si trabajan bien. Ven el nuevo método más original y práctico, aspectos que favorecen su autoaprendizaje y que correlacionan la motivación y dinamismo de la

metodología con su aprendizaje. Todos los alumnos valoran positivamente el cambio de metodología y alguno se atreve a apuntar que con él se entienden las cosas “a la perfección”. Vuelven a incidir como “el estar juntos (estructuración cooperativa) hace que se aprenda más y mejor, haciéndolo más fácil el aprendizaje”. Unen, de esta forma, la estructuración cooperativa como clave de esta subcompetencia.

Junto a esta clave, aparece otra que es la contribución del método cooperativo a dotar a los alumnos de mejores estrategias para su estudio. Esta contribución es significativa como muestra la mejora de la valoración del alumnado en este aspecto (alrededor de un 40% como muestra la tabla 50).

	GE-G INICIAL	GE-G FINAL	GE2-LM INICIAL	GE2-LM FINAL
El profesor me ha enseñado estrategias para estudiar mejor	5,0	6,8	5,1	7,0

Tabla 50.- Puntuación de la cuestión A1 en la enseñanza postobligatoria.

Son dos claves o caras de una misma moneda pues la estructuración cooperativa consiste, entre otras cosas, en proporcionar estas estrategias a través de distintas técnicas y actividades. En este sentido, los alumnos y alumnas vuelven a destacar las mismas técnicas cooperativas que sus compañeros de otros institutos y de parecida forma. Matizan si cabe a lo dicho, en este grupo, que con el vocabulario por parejas “aprendes contenidos fundamentales” y de la presentación oral que “es otra forma de estudiar ya que al explicárselo a otros te lo aprendes mejor”. Añaden como elemento favorecedor de su autoaprendizaje que la mayoría de las técnicas les ayuda a repasar la materia. Estos estudiantes, como en el resto de contextos, han sido capaces de establecer la relación que se da entre las técnicas y estrategias estructuradas en pequeños equipos con su aprendizaje escolar.

Resaltamos otros comentarios de los alumnos al evaluar la materia al final de la intervención destacando como aspectos relevantes y enriquecedores del aprendizaje cooperativo respecto a esta subcompetencia: “se aprende más”, “se aprende más fácilmente”, “aprendes de los compañeros”, “todos aportamos y nos coordinamos”, “nadie se queda atrás”.

El orientador del I.E.S. Galileo, incide, como hemos apuntado, que “el profesor de Economía con su método “normal” de clase ya daba más participación y conseguía

que se aprendiese mejor”. Se observa en la positiva valoración (aunque en menor medida después del cambio) siendo ya de 7 puntos antes de la intervención. Los alumnos comentan al orientador “que es un método de trabajo donde se aprende mejor y de modo más agradable” por el trabajo que se realiza en equipo. Critican de la metodología tradicional, también de otras materias, que se dedica “solo tiempo a copiar”. Este comentario desprende la mayor desconexión de la metodología tradicional con su autoaprendizaje, al contrario que con el aprendizaje cooperativo y gracias, en parte, a las técnicas que incorpora.

De estas técnicas empleadas, reiteran al orientador, que les han ayudado mucho a aprender, aspecto que reflejaban en otros registros el grueso del alumnado. El orientador como matiz importante, fruto de la escucha de los comentarios de los alumnos, refleja en su informe: “Se ha visto muy útil como ayuda personal para el alumnado, en especial para quien la necesita. Quizá el trabajo colaborativo en grupo no se vea tan importante para quien ya va bien con el método normalizado”. Se observa que los alumnos perciben en mayor grado la contribución del método cooperativo al autoaprendizaje en mayor medida cuando el alumno tiene dificultades previas de aprendizaje, aspecto que no resta importancia a la contribución del método cooperativo para su autoaprendizaje.

En el curso de 1º Bachillerato de Economía del instituto de Burgos, se observa claramente la contribución de la intervención a la adquisición de dicha subcompetencia. La valoración pasa de un 6,6 a un 7,6 (gráfico 6), un aumento del 10% aproximadamente. Es un aumento importante pero en menor medida que para el grupo de enseñanza obligatoria del mismo instituto.

Los datos de la tabla 50 nos muestran, también, cómo la metodología contribuye a que el profesor enseñe y dote de mejores estrategias de aprendizaje a los estudiantes. Esta mejoría es muy marcada, llegando a alcanzar poco menos del 40% de subida después de la intervención cooperativa. Los alumnos no han percibido que se les proporcione estrategias de aprendizaje con la metodología tradicional. La diferencia en la contribución a su autoaprendizaje queda patente en este aspecto.

Asimismo, posteriormente a la intervención, el 95% de los comentarios se muestran a favor del aprendizaje y de la metodología cooperativa aplicada que valoran como amena y eficaz. Dicen que la metodología les proporciona conocimientos más

“elevados” que cuando se explica con la metodología más tradicional. Otros reconocen que te hace estar más atento y que se ayuda a los alumnos con más dificultades. Antes reconocían, como sus compañeros de instituto de 4º E.S.O. de Valladolid, la rapidez en la impartición de la materia por el docente con el anterior método. Ahora ven que la fórmula cooperativa “proporciona conocimientos más elevados, pues al estudiar juntos te hace estar más atento y además ayuda especialmente a los que tienen más dificultades”. Los alumnos perciben, como ya lo hizo en su informe el orientador del I.E.S. Galileo, que el nuevo método ayuda en mayor medida a los alumnos con dificultades previas de aprendizaje. El docente-investigador, a este respecto hace notar que existen unos pocos alumnos (que coincide con aquellos que “sobresalen” académicamente en sus calificaciones) que les resulta “amenazadora” esta fórmula, pues temen que les haga bajar sus calificaciones (cosa que no ha ocurrido) al tener que ayudar y aportar a otros compañeros. Entre estos alumnos “sobresalientes” hay quienes perciben que, gracias a la estructuración cooperativa, aprenden más pues ponen en juego estrategias superiores de aprendizaje (explicar a otros, parafrasear, ejemplificar, adecuar contenidos complejos a conocimiento entendible...) y otros que no. El docente muestra que es realmente necesario para estos últimos alumnos el empleo de estos modos de enseñanza ya que suponen una “sacudida” al modo de entender las interacciones y relaciones en el aula. Solo así, se puede educar a los alumnos en el valor de la cooperación frente al individualismo egoísta y la competencia desproporcionada.

Lo que está claro y patente, para la mayoría del alumnado, es la contribución positiva del método cooperativo a su aprendizaje. Los estudiantes lo continúan reflejando con estas expresiones: “Te hace ir mejor preparado al examen, hacemos de profesores unos de otros, estudiamos los conceptos dando opiniones entre todos...”. Son elementos, bien concretos, que forman parte y explican el mayor autoaprendizaje que han percibido. El hecho de que se expliquen “las cosas” (contenidos y estrategias) sin ayuda del profesor fomenta el autoaprendizaje de los alumnos, además de su autonomía personal. Inciden en los mismos aspectos positivos para su autoaprendizaje al valorar las técnicas cooperativas.

De la entrevista con la orientadora, aunque los comentarios van en el mismo sentido, podemos destacar algún comentario más que aporta cierta novedad. La

contribución a su aprendizaje se realiza por el hecho de que “tienes que esforzarte por un objetivo común”, principio de interdependencia positiva en palabras de los alumnos (anexo II.4). Rechazan el uso exclusivo de la metodología tradicional y apuestan de lleno por el cambio metodológico. Inciden en que con el cambio, el profesor ha repetido e insistido mucho en los conceptos vistos, más que en el anterior trimestre, a su modo de ver. Otro elemento favorecedor del aprendizaje cooperativo hacia el logro de esta subcompetencia vuelve a ser que “se trabaja mucho en clase”. Una explicación de cómo la cooperación favorece el aprendizaje es que los miembros del equipo pasan más tiempo trabajando en las tareas que con otras maneras de enseñar y aprender, aspecto que favorece considerablemente su autoaprendizaje²⁹². También apuntan “que se aprende a razonar y no a estudiar todo de memoria, como sucede en otras asignaturas”. Con estos comentarios se ve la mayor conciencia en los estudiantes de su modo de aprender y de lo que aprenden.

2.3.- En síntesis: El método cooperativo fomenta el estudio desde la clase a través de estrategias de aprendizaje novedosas.

El autoaprendizaje es uno de los componentes de la competencia aprender a aprender que más comentarios recibe en los registros escritos cualitativos, siendo corroborado por los datos cuantitativos aportados en los cuestionarios en prácticamente todos los casos (solamente en el I.E.S. Parquesol la puntuación numérica del cuestionario no lo corrobora).

Son múltiples los aspectos analizados que contribuyen con firmeza al logro del autoaprendizaje en mayor medida por el método cooperativo, destacando sobremanera la “obligación” que provoca este método de trabajar en el aula exigiendo una actitud centrada e implicativa en cada tarea, frente a otros métodos tradicionales. El aprendizaje cooperativo es un “sistema que permite controlar los procesos que los alumnos emplean para aprender”²⁹³. Tradiciones de enseñanza basadas en la mera reproducción verbal, en la trasmisión lo más exacta posible de lo aprendido en exámenes convencionales, no ayudan en absoluto al aprendizaje de ninguna

²⁹² JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.: Op. Cit., Pág. 287.

²⁹³ JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J (1999b): Op. Cit. Pág. 120.

competencia²⁹⁴, dato que se corrobora en los comentarios espontáneos de los alumnos y alumnas al valorar la metodología tradicional frente a la cooperativa.

Gracias a la filosofía (principio de interdependencia positiva) y las estrategias y técnicas cooperativas, cada estudiante tiende a realizar atribuciones a sus éxitos o fracasos a causas internas y modificables, como por ejemplo el esfuerzo que han realizado o el funcionamiento que han tenido como grupo... situación que mejora su autoaprendizaje por la mayor percepción que tiene de su propio comportamiento y estudio diario en el aula²⁹⁵.

Aunque la contribución es clara en todos los grupos, lo ha sido aún más en el contexto más heterogéneo (nuevamente) del I.E.S. Cardenal López de Mendoza situado en el centro de Burgos. Y entre ambos grupos destaca el grupo de enseñanza obligatoria sobre el de postobligatoria. El tipo de enseñanza y la heterogeneidad del contexto pueden explicar, en parte, la contribución del aprendizaje cooperativo al autoaprendizaje de los estudiantes.

3.-MOTIVACIÓN.

Los factores que influyen en la motivación para el aprendizaje son múltiples. La fijación de metas, el modo de afrontar las tareas, la consideración de diferentes estrategias de aprendizaje adecuadas para cada momento, el factor emocional, factores referidos al contexto escolar (como la personalidad del profesor y sus pautas de actuación docente), entre otras. El aprendizaje cooperativo al estructurar la tarea en función de metas de aprendizaje a conseguir bien individualmente o bien de modo conjunto, junto a la enseñanza directa y evaluación de habilidades de carácter socio-emocional, se torna en favorecedor de la motivación de cara al aprendizaje²⁹⁶.

²⁹⁴ ZABALA, A. y ARNAU, L.: Op. Cit., Pág. 130-131.

²⁹⁵ ECHEITA, G.: ECHEITA, G.: "Sentir el apoyo de los compañeros. *Claves para la Innovación Educativa* nº 21. 2003. Pág. 36.

²⁹⁶ GARCÍA LEGAZPE, F.: Op. Cit. Pág. 39-46.

3.1.- Enseñanza obligatoria: la motivación en los grupos de Iniciativa Emprendedora.

En el cuestionario, pedíamos a los alumnos que valoraran otra variable como posible contribuidora de la competencia aprender a aprender: la motivación.

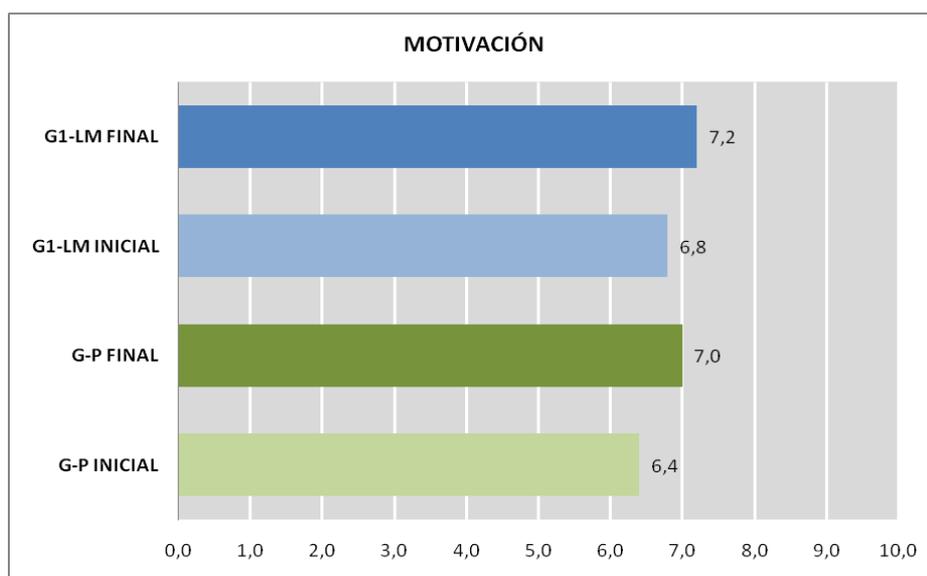


Gráfico 7.- Puntuación de la subcompetencia motivación, antes y después de la intervención, en la E.S.O.

A juicio de los estudiantes sube la motivación tras la nueva aplicación metodológica en el grupo de enseñanza obligatoria de Valladolid (I.E.S. Parquesol). Con el nuevo método se encuentran más motivados al aprendizaje como refleja el aumento de puntuación otorgada, que pasa de un 6,4 a un 7. Estos datos avalarían que “las experiencias de aprendizaje cooperativo, comparadas con las competitivas e individualistas, favorecen actitudes más positivas hacia las materias y hacia la educación en general y provocan una motivación más firme para el aprendizaje”²⁹⁷.

Al evaluar la materia en la planilla de valoración cualitativa, los alumnos la valoran como más amena y entretenida. Esto provoca una satisfacción global en el alumnado por el método, como factor favorecedor de su aprendizaje. Estos mismos alumnos ya percibían las clases con el método tradicional como “entretenidas”, aunque con el cambio las reseñan de forma más entusiasta y concreta: “estudiar en

²⁹⁷ JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.: Op. Cit. Pág. 282.

clase es divertido”, “valoro la ameneidad de las clases”, “vengo con más ganas a esta clase que antes”...

Dichos datos y positivos comentarios se matizan con el análisis de las informaciones suministradas por otras cuatro cuestiones (A3, A5, A7 y A10) referidas a la motivación, pertenecientes al cuestionario de la investigación titulado “la metodología a examen” (tabla 51).

	G-P INICIAL	G-P FINAL	G1-LM INICIAL	G1-LM FINAL
A3	6,37	6,08	6,13	7,00
A5	6,08	6,36	6,47	7,78
A7	6,89	7,88	8,80	8,28
A10	6,92	6,29	7,53	7,58

A3.- La metodología aplicada consigue motivarme para aprender y estudiar más.

A5.- La metodología aplicada ayuda significativamente a aquellos alumnos/as que estaban poco motivados para aprender.

A7.- La metodología actual empleada en el aula consigue que las clases no sean aburridas y monótonas.

A10.- Vengo ilusionado y motivado a esta clase.

Tabla 51.- Puntuación de las cuestiones A3, A5, A7 y A10 en la E.S.O.

Efectivamente, los alumnos perciben cómo el trabajo conjunto provoca que las clases sean menos aburridas y monótonas y ganen en dinamismo (A7) y también que para los alumnos poco motivados para aprender este método les moviliza hacia el aprendizaje (A5). En cambio, no estiman que el método tenga influencia para aprender y estudiar más ni que haya aumentado la ilusión y motivación de la clase de Iniciativa Emprendedora (A3 y A10). Parece que ven claro como este cambio ha supuesto una ganancia en ameneidad a las clases y que ha ayudado a alumnos que se encontraban desmotivados previamente, favoreciendo su aprendizaje. También ha servido, como vimos en el apartado de autoaprendizaje, para aprender más fácilmente, pero no ha fomentado la ilusión y la complacencia por el aprendizaje en este grupo de clase.

En una de las preguntas de la planilla valorativa, se les pide a los alumnos que comparen esta asignatura con las otras que cursan para que establezcan un ranking de la posición en que se encuentra la materia de Iniciativa Emprendedora o Economía (según se trate de 4º E.S.O. o 1º Bachillerato) respecto a las otras en cuánto a motivación y a otros items. De este modo si califican con un 3, están expresando que

esta asignatura es la tercera de todas las que cursan (en total cursan nueve asignaturas) que más cumple cada ítem o aspecto evaluado.

	Aspecto	Media	Moda	Mediana
GE-P INICIAL	Lo motivado que estoy	4,7 (5º)	5º	5º
GE-P FINAL	Lo motivado que estoy	3,3 (3º)	3º	3º
G1-LM INICIAL	Lo motivado que estoy	3,3 (3º)	3º	3º
G1-LM FINAL	Lo motivado que estoy	3,7 (4º)	4º	4º

Tabla 52.- Comparación de la materia de Iniciativa Emprendedora en motivación y en ambos grupos.

Cuando se les pregunta en qué posición se encuentra Iniciativa Emprendedora en cuanto a lo motivados que están con respecto a todas las asignaturas que cursan, la materia sube casi dos posiciones, pasando de estar en un quinto lugar (media de 4,7) en la valoración inicial, a estar en la tercera materia en la que más motivados se encuentran (media de 3,3) en la valoración final (tabla 52).

Estos datos matizarían los resultados anteriores en el sentido de que, si bien es cierto que el método cooperativo no logró “entusiasmar” hacia la asignatura a los estudiantes, la falta de ilusión podría deberse a cuestiones educativas más genéricas que afectarían también a otras asignaturas, dado que la valoración de la materia en relación con ellas mejoró de posición.

En la entrevista los alumnos vuelven a destacar, al pedirles que expliquen con sus palabras la nueva manera de aprender en clase, que es más entretenida y aprendes más. Una alumna del grupo escogido para la entrevista (con un rendimiento académico global deficiente en años anteriores, en este, y en otras materias) indica que ha mejorado mucho sus resultados y su trabajo. El motivo que atribuye es la mayor motivación y dinamismo del aprendizaje cooperativo. Vuelve a repetirse la mejora motivacional en alumnos con mayores dificultades y desmotivación previa hacia el aprendizaje pero no parece acabar de establecerse una conexión clara de la motivación con la competencia de aprender a aprender. El hecho que los alumnos sientan las clases menos monótonas y aburridas no quiere decir, de modo directo, que contribuya a la mejor adquisición de la competencia de aprender a aprender en su faceta motivacional.

El docente, en sus notas, refleja como los resultados y recompensas que se van estableciendo durante el proceso impulsan la motivación. Esta percepción es certera, pero sigue sin profundizar la relación entre motivación y aprendizaje.

En el otro grupo de enseñanza obligatoria (I.E.S. Cardenal López de Mendoza) los alumnos puntúan al aprendizaje cooperativo como mayor contribuidor que la enseñanza expositiva e individual a la competencia de motivación para el aprendizaje. La puntuación pasa de un 6,8 a un 7,2 en dicho grupo.

Los alumnos en la planilla valorativa después de la intervención valoran el mayor incentivo a trabajar en equipo y amenidad de las clases fruto de ella. “Se aprende de forma divertida”, “me gusta mucho la asignatura”... son otros comentarios que reflejan la faceta motivadora del aprendizaje.

Según se muestra en la tabla 51, sube la puntuación en tres de las cuatro cuestiones, en concreto en la A3, A5 y A8. La pequeña disminución de puntuación en la cuestión referida a si las clases son menos aburridas y monótonas (A7) no es de gran relevancia tanto por el mantenimiento de su alta valoración (superior a 8 puntos sobre 10) a pesar de la escasa bajada y de los comentarios escritos en los registros cualitativos. Los alumnos, como se decía, vienen más ilusionados a las clases de Iniciativa Emprendedora y les facilita su estudio y aprendizaje. Además, perciben que contribuye al aprendizaje de los compañeros y compañeras menos motivados. Dicho dato se corroborará por distintos comentarios cualitativos de los estudiantes que narran como la “gente menos motivada se interesa” por la asignatura, aspecto que no se daba en la metodología tradicional.

Los alumnos perciben en el ranking entre asignaturas (tabla 52), que Iniciativa Emprendedora es la tercera-cuarta materia de las nueve que cursan actualmente en la que se encuentran más motivados. No se produce un cambio sustancial en su posición, aunque la valoración media baja de un 3,3 a un 3,7, dato que puede ser consecuencia de la mayor motivación en otras materias y no, necesariamente, por la desmotivación hacia esta.

Parece que, a diferencia del anterior grupo de enseñanza obligatoria, el alumnado percibe una mayor motivación hacia su aprendizaje en general (aunque lo concretan especialmente en los menos motivados). Y es que generalmente, los alumnos disfrutan más cuando trabajan cooperativamente que si lo hacen

individualmente y cuando se les pregunta si les gusta trabajar de esta forma grupal y si quieren volver a hacerlo en sucesivos trimestres, contestan, entusiasmados, de manera afirmativa²⁹⁸.

En este caso, en la entrevista con la orientadora, los alumnos reflejan que la metodología cooperativa es “más entretenida, se aprende más” y la contraponen a una metodología tradicional que dice “aburre, duerme y se hace pesada” (anexo II.4). Esto potencia aún más los resultados obtenidos en este grupo, pues no solo al comparar la materia antes y después de la intervención, sino al compararlo con otras materias los alumnos son aún más críticos con la desmotivación que implica una forma de enseñanza más expositiva e individualista. “Los alumnos creen que por medio del aprendizaje cooperativo se puede conseguir esta competencia y las razones que aportan son que cuesta menos estudiar y se alcanza una motivación mucho mayor” reseña la orientadora en su informe. Los alumnos señalan un alto grado de motivación, ya que implican no solo el gusto personal por la materia, sino el compromiso activo de generar y trasladar su motivación personal al resto de compañeros. Esto es “un golpe de tuerca”, ya que valoramos esta categoría con un nivel mayor de profundización o activación, lejos de una motivación “light” sino implicativa y generadora a su vez de mayor motivación. Cuando el aprendizaje es movido por la satisfacción que produce es más eficaz. Y cuanto más se aprende, más aumenta la motivación del alumno y así aumentan sus conocimientos y competencia²⁹⁹.

También en las notas de campo registradas por el docente-investigador después de observar las distintas técnicas cooperativas se reflejan comentarios que vislumbran la alta motivación del alumnado al abordar las mismas. De hecho, entre los factores claves de la motivación se encuentra el tipo de interacciones que los alumnos pueden mantener entre sus compañeros/as. Estas técnicas y el aprendizaje cooperativo las favorece, lo que provoca mayor motivación para el aprendizaje³⁰⁰. El profesor destaca que en muchas de las técnicas cooperativas empleadas en el desarrollo de ambas unidades didácticas, el estado apasionante y motivador de los debates y del desarrollo de la técnica. Por ejemplo, cita “ha costado controlar el tono

²⁹⁸ SLAVIN R. (1999): Op. Cit. Pág. 73.

²⁹⁹ GARCÍA LEGAZPE, F.: *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Madrid. Cide, 2008. Pág. 33-38.

³⁰⁰ ECHEITA, G.: Op. Cit. Pág. 34.

de voz en la controversia académica por el “acaloramiento que tenía sabor a motivación”. Del torneo de juegos por equipos destaca la alta satisfacción del alumnado por esa técnica “pues además de divertida reconocen que les ayuda a repasar la materia”. Implicarse en el aula en tareas interesantes para el alumnado, que le supongan un desafío como lo son estas técnicas comentadas, con resultado incierto, ni demasiado fáciles, no difíciles... aumenta la motivación intrínseca de los estudiantes³⁰¹.

3.2.- Enseñanza postobligatoria: la motivación en los grupos de Economía.

En el grupo de enseñanza secundaria postobligatoria del I.E.S. Galileo, la valoración que hacen los estudiantes de la contribución del método hacia su motivación para el aprendizaje se salda a favor de la cooperación. La mejora se cifra en casi un 9%, pasando de 6,8 a 7,4.

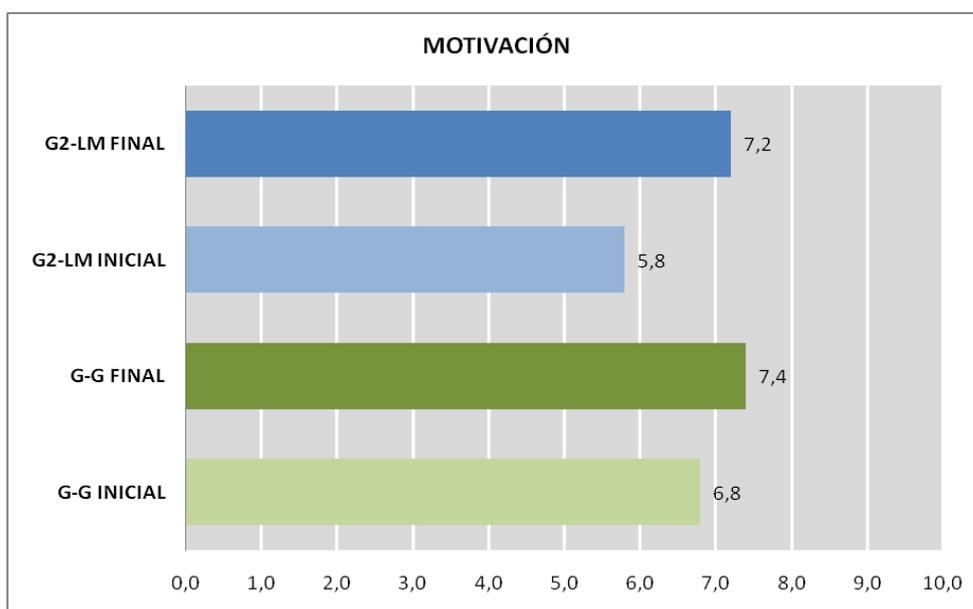


Gráfico 8.- Puntuación de la subcompetencia motivación, antes y después de la intervención, en Bachillerato.

Antes de la intervención, el grupo escolar ya manifestaba lo amenas y entretenidas que eran las clases. Este comentario tiene su causa en la buena valoración que hacen de la figura del profesor antes del cambio al que le aplican una

³⁰¹ RODRÍGUEZ, S., VALLE, A., GONZÁLEZ, R. y NUÑEZ, J.C.: *Motivar enseñando: La integración de estrategias motivadoras en el currículo escolar*. Madrid. CCS, 2010. Pág. 133.

función claramente motivadora sin necesidad de variar la forma de enseñanza. Después, al valorar el segundo trimestre escolar, en la planilla valorativa se refleja la originalidad y practicidad del aprendizaje cooperativo y lo ameno, entretenido y dinámico del nuevo método, “pues te hace las clases más divertidas”. Cuando en esta planilla valoran su actitud y clima de trabajo, reseñan que viene motivados y que la asignatura les interesa mucho. Se puede afirmar que la aplicación del aprendizaje cooperativo en este grupo ha provocado una significativa motivación y un alto grado de satisfacción en el alumnado. Slavin lo denomina, en este sentido, grado de disfrute de la clase³⁰².

Los alumnos del I.E.S. Galileo, valoran no solo que se aprende más y mejor, sino que “se hace de una forma más agradable”. A ello dicen, contribuye el dinamismo y practicidad de la técnicas cooperativas empleadas. Dichas técnicas cooperativas favorecen directamente las interacciones entre los iguales en el aula y este aspecto es determinante de la motivación escolar³⁰³.

Estos resultados no concuerdan con los datos recogidos en diferentes cuestiones relativas a la motivación (tabla 53).

	G-G INICIAL	G-G FINAL	G2-LM INICIAL	G2-LM FINAL
A3	6,38	6,75	7,88	7,12
A5	6,63	6,38	7,08	6,84
A7	7,38	7,50	8,15	8,36
A10	7,38	5,25	7,85	7,24

A3.- La metodología aplicada consigue motivarme para aprender y estudiar más.

A5.- La metodología aplicada ayuda significativamente a aquellos alumnos/as que estaban poco motivados para aprender.

A7.- La metodología actual empleada en el aula consigue que las clases no sean aburridas y monótonas.

A10.- Vengo ilusionado y motivado a esta clase.

Tabla 53.- Puntuación de las cuestiones A3, A5, A7 y A10 en Bachillerato.

Vemos que el aprendizaje cooperativo ha conseguido motivar algo más a los alumnos para aprender y estudiar la materia de Economía (A3), pero esa subida es pequeña (5,7%). Sube también ligeramente (1,6%) la percepción de que el nuevo método contribuye a hacer las clases menos aburridas y monótonas. En este contexto, al contrario que los grupos de enseñanza obligatoria, los alumnos no sienten que la

³⁰² SLAVIN R. (1985): Op. Cit. Pág. 154.

³⁰³ ECHEITA, G.: Op. Cit. Pág. 34.

fórmula cooperativa ayude significativamente a los alumnos poco motivados de antemano para aprender. Este factor, en un grupo con la mitad de alumnos repetidores, puede relativizarse pues el grueso del aula puede no autoperibirse como desmotivado previamente. No obstante, lo más llamativo de estos datos es la enorme bajada de valoración en la ilusión y motivación con la que vienen a esta clase de Economía (A10). Supone una bajada del 40,57%, dato llamativo y de difícil explicación, pues no se resalta en los comentarios escritos de otros registros, ni en la entrevista, ni tampoco concuerda con la posición que ocupa esta materia de Economía entre las preferencias de los estudiantes de 1º de Bachillerato del I.E.S. Galileo, que se mantiene e incluso mejora muy ligeramente. De hecho, la media mejora dos décimas de posición, y la moda y la mediana posicionan aún más a la Economía en lo alto del ranking en cuanto a lo motivados que se encuentran (tabla 54).

	Aspecto	Media	Moda	Mediana
G-G INICIAL	Lo motivado que estoy	3,4 (3º)	1º	4º
G-G FINAL	Lo motivado que estoy	3,2 (3º)	3º	3º
G2-LM INICIAL	Lo motivado que estoy	2,8 (3º)	2º	2º
G2-LM FINAL	Lo motivado que estoy	3,1 (3º)	3º	3º

Tabla 54.- Comparación de la materia de Economía con el resto en motivación y en ambos grupos.

A su vez, el orientador refleja en su informe como las clases son más amenas después de la aplicación metodológica y apunta el hecho clave de la agrupación en un mismo equipo de alumnos con más y menos motivación hacia el trabajo. Comenta, en sintonía con lo analizado en la cuestión A5 (tabla 53) que los alumnos entienden que esta metodología nueva viene bien a los alumnos con dificultades de aprendizaje o motivación. Las notas de campo del docente-investigador reflejan lo “metidos” que están en la dinámica del aula, aunque a veces señala “que les falta trabajo y seriedad”, sobre todo en lo que se les pide que traigan al aula para el buen desarrollo de algunas técnicas (el docente se refiere fundamentalmente a la técnica de la controversia académica) y que supone trabajo fuera del aula, en sus hogares.

La percepción de la contribución del nuevo método a la mayor motivación hacia la materia es significativa entre el alumnado de 1º de Bachillerato del I.E.S. Cardenal Mendoza. Pasa de un 5,8 a un 7,2 después de la intervención, un aumento (24,14%) más que considerable (gráfico 8). Sin embargo, este dato positivo se ve condicionado

por los resultados obtenidos en las cuatro cuestiones relacionadas con la motivación para el aprendizaje del otro cuestionario (tabla 53).

Por un lado los estudiantes confirman que las clases son menos aburridas y monótonas con este nuevo método. Efectivamente, estos jóvenes reflejaban antes de la intervención, que la asignatura de Economía se les hacía algo aburrida. Algunos de ellos citaban que “algún día estaban adormilados en clase”. En cambio, después de la intervención los alumnos destacan que las clases son más divertidas, amenas y entretenidas. Algunos dicen literalmente que les motiva la clase y capta su atención en todo momento.

Por otro lado, en cambio, los alumnos no perciben la relación entre la metodología y la motivación para estudiar más (incluidos aquellos alumnos más desmotivados). Además, no mejora la ilusión con la que vienen a clase de esta asignatura. Los alumnos tampoco modifican el posicionamiento de la materia respecto a las otras. Mantiene la tercera posición en motivación escolar (sobre las nueve que cursan), bajando incluso ligeramente tres décimas en la media (tabla 54).

El informe de la orientadora, al entrevistar a una selección de alumnos/as de este grupo de 1º de Bachillerato, y al preguntarles directamente por la contribución del método cooperativo a la adquisición de dicha competencia, resume sus impresiones de esta forma: “Todos ellos afirman que las clases en las que se ha empleado esta metodología se les han hecho mucho más cortas. Y destacan también que a través de ella han conseguido aprender más y mejor”.

En este informe, si analizamos los factores intrínsecos a la motivación para el aprendizaje, observamos que los alumnos destacan la fijación de metas y objetivos (que se realiza en todas las clases y técnicas antes de comenzar la actividad) como elemento contribuidor de su aprendizaje. A su vez, destacan como elemento motivador para su aprendizaje el modo de afrontar las tareas: “trabajando en equipo se aprende más fácil y es más entretenido”. Por último, las emociones y sentimientos que provoca el trabajar juntos, poder expresarse, sentirse parte activa de la clase... son aspectos que destacan los alumnos como motivadores. Estos registros cualitativos parecen moverse en la dirección apuntada en las variaciones reflejadas en el cuestionario de autoevaluación de habilidades y competencias (gráfico 8), pero la amenidad y la facilidad de los aprendizajes frente a la forma tradicional de enseñar y

aprender, no logra crear ilusión para venir a clase y estudiar más la Economía, aspectos detectados a través de otras informaciones.

3.3.- En síntesis: Mayor motivación con el aprendizaje cooperativo frente al tradicional.

La motivación hacia el aprendizaje constituye un factor esencial para que se produzca la competencia de aprender a aprender. De hecho, es sabido, que entre dos escolares con similar nivel intelectual, obtendrá un mayor rendimiento académico aquel que esté más motivado³⁰⁴.

En los cuatro grupos investigados, cuando se interroga directamente a los alumnos sobre la contribución del aprendizaje cooperativo a la motivación, sale mejor parada la metodología cooperativa frente a la tradicional. Los registros cualitativos (planilla valorativa y entrevista, fundamentalmente) son prolijos y concretos en los comentarios favorecedores hacia su motivación para el aprendizaje. Se concluye que el método cooperativo, tanto en sí mismo como a través de las técnicas cooperativas, ha producido unas clases más amenas y atractivas en todos los contextos educativos analizados, produciendo actitudes positivas hacia los aprendizajes. Y es que si no se da una positiva actitud hacia lo que se debe aprender es imposible que se pueda dar un aprendizaje significativo³⁰⁵. Esta mejora es significativamente más alta en los grupos de 4º E.S.O. que cursan enseñanzas obligatorias y en mayor medida en el contexto educativo del instituto localizado en el centro de Burgos.

Ambas materias, Iniciativa Emprendedora y Economía, se sitúan en una buena posición comparativa respecto al resto de materias que cursan. Los alumnos las colocan en tercera posición en referencia a lo motivados que se encuentran. En general, los alumnos y el orientador perciben que el método ha supuesto mayor motivación en aquellos alumnos desmotivados previamente hacia el aprendizaje. El aprendizaje compartido favorece la motivación intrínseca de la tarea y resulta más motivante que estructuraciones del mismo de modo no cooperativo³⁰⁶.

³⁰⁴ CASTEJÓN, J.L. y NAVAS, L. (Eds): Op. Cit. Pág. 133.

³⁰⁵ ZABALA, A. y ARNAU, L.: Op. Cit., Pág. 111-112.

³⁰⁶ ROMÁN, M. y DIEZ LÓPEZ: *Curriculum y aprendizaje. Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma*. Madrid. Dirección provincial del MEC-Navarra, 1990. Pág. 104 y 105.

No obstante, no podemos dejar de señalar que los estudiantes en general se muestran remisos a considerar que el trabajo en equipo les ha producido ilusión o complacencia por las materias económicas y un interés por estudiar más (de lo exigido).

4.-AUTOEVALUACIÓN.

Un principio esencial del aprendizaje cooperativo es la propia reflexión grupal sobre el aprendizaje. En este sentido los alumnos han sido instados por el docente a dedicar algunos minutos, después de cada unidad didáctica a procesar su funcionamiento grupal y ver qué aspectos favorecen o no de su aprendizaje y de la realización de las tareas encomendadas. Porque “regular el propio aprendizaje es un factor clave para el aprendizaje de competencias”³⁰⁷ y en concreto para la de aprender a aprender, en cuanto a autoevaluación del aprendizaje se refiere.

4.1.- Enseñanza obligatoria: la autoevaluación en los grupos de Iniciativa Emprendedora.

Hemos pedido a cada alumno que valorase la categoría de autoevaluación (AE) en relación a su responsabilidad personal sobre su propio aprendizaje, comprometiéndose a evaluar el mismo durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

La valoración que dan los alumnos del grupo del I.E.S. Parquesol a la influencia de aprender juntos sobre la capacidad de autoevaluarse, es prácticamente imperceptible (gráfico 9). El aprendizaje cooperativo no es percibido como estímulo de la competencia de autoevaluación en el aprendizaje.

³⁰⁷ ZABALA, A. y ARNAU, L.: Op. Cit., Pág. 112.

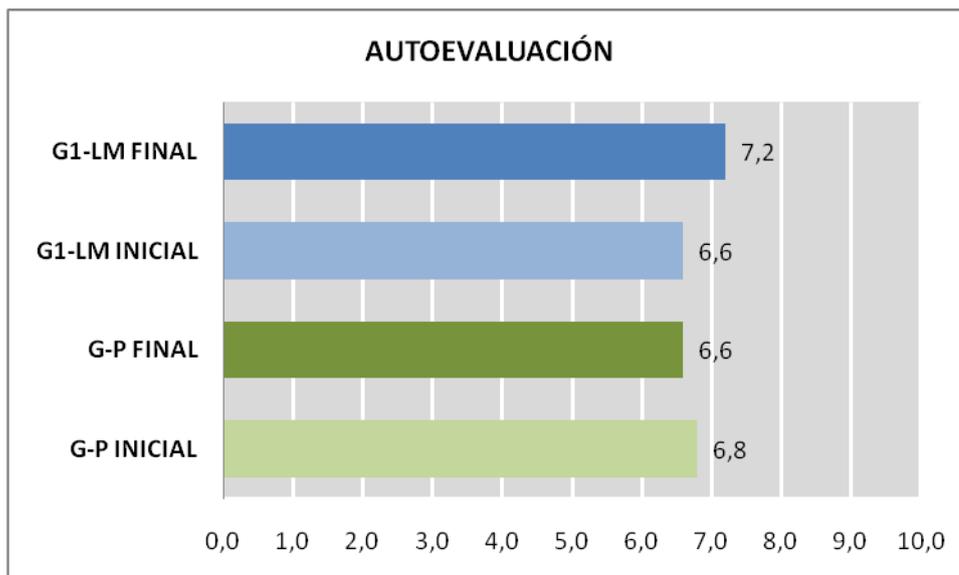


Gráfico 9.- Puntuación de la subcompetencia autoevaluación, antes y después de la intervención, en la E.S.O.

Estos mismos alumnos, al evaluar en la planilla valorativa las técnicas cooperativas empleadas, reseñan que gracias a las mismas “se hace más fácil entender y que a la vez que explicas o te explican, aprendes”. Estos comentarios generales del grupo escolar hacen ver cómo los alumnos son más conscientes (de lo que ellos perciben) de su proceso de aprendizaje, valorando a cada paso si van aprendiendo y cómo aprenden.

Asimismo, en la entrevista, los alumnos ahondan en esta línea reflejando como la técnica cooperativa del *Torneo por Equipos* ha conseguido dotar de mayor éxito la preparación para la prueba final de evaluación, donde se evaluaban los contenidos de las dos unidades estructuradas de modo cooperativo. Este dato sigue poniendo de manifiesto la mayor conciencia del alumnado sobre su aprendizaje y su grado de adquisición para su preparación cara al próximo examen. En esta misma entrevista, varias alumnas, al preguntárles si dicho método fomenta en mayor medida la competencia de aprender a aprender, responden claramente: “con el aprendizaje cooperativo aprendes más”, “estás en clase, te enteras más de las cosas. No puedes estar a tu rollo (en otras sí)”, “tienes que escuchar a tus compañeros, tienes que estar atenta, no puedes escaquearte”. Todas estas apreciaciones alertan de su mayor responsabilidad y conciencia en su compromiso personal por su aprendizaje y en autoevaluar el mismo.

En el grupo de enseñanza obligatoria del I.E.S. Cardenal López de Mendoza los resultados numéricos son contundentes (gráfico 9), así como los comentarios en la planilla valorativa y la entrevista.

Los alumnos puntúan con un 7,2 sobre 10 puntos, la positiva contribución de la intervención al logro de la subcompetencia de autoevaluación de su aprendizaje. Antes, la puntuación media del grupo era un 9% menos (un 6,6 sobre 10 puntos).

Los jóvenes de este grupo notan que les cuesta “estudiar menos” con la nueva manera de aprender. Algunos alumnos al evaluar las técnicas cooperativas empleadas comentan que “se aprende más porque tu compañero te corrige o puedes preguntarles mientras aprendes”. Sienten como algunas técnicas (vuelven a destacar el *Torneo por Equipos*) les están preparando específicamente para las pruebas o exámenes finales. La aplicación de estos procedimientos o técnicas, además de los pertinentes conocimientos, ayudan al alumnado a ser más competente³⁰⁸. Todos estos son aspectos que reflejan como, gracias al método cooperativo, surgen numerosos elementos que dotan al alumnado de mayor capacidad de autoevaluarse en su aprendizaje.

4.2.- Enseñanza postobligatoria: la autoevaluación en los grupos de Economía.

En el I.E.S. Galileo la valoración del alumnado de bachillerato del aprendizaje entre iguales en relación a la capacidad de autoreflexión de los aprendizajes conseguidos, es netamente positiva. Puntúan un 12% más la contribución del método cooperativo a esta subcompetencia del aprendizaje, pasando de un 6,6 a un 7,4 (gráfico 10).

³⁰⁸ ZABALA, A. y ARNAU, L.: Op. Cit., Pág. 59.

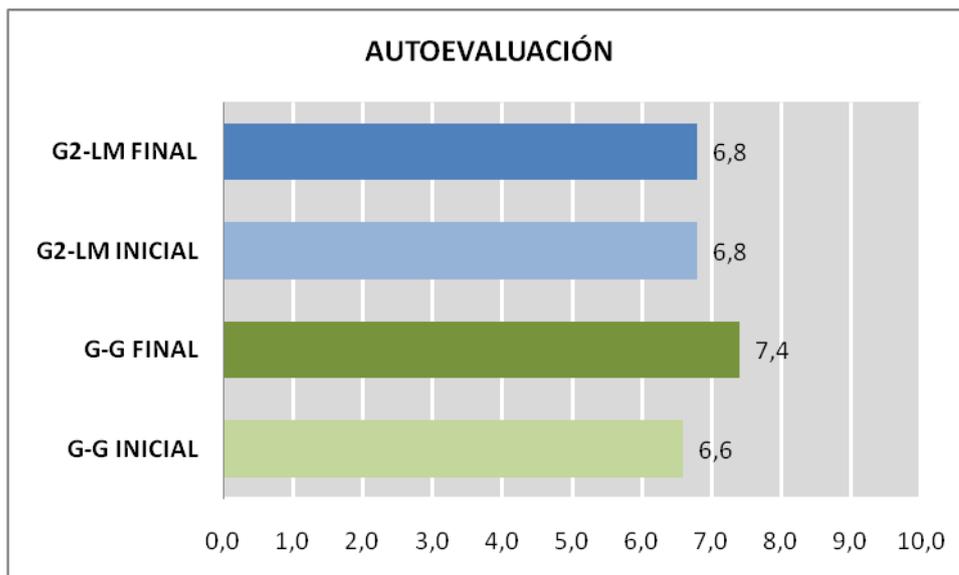


Gráfico 10.- Puntuación de la subcompetencia autoevaluación, antes y después de la intervención, en Bachillerato.

Al evaluar el trimestre escolar después de la intervención cooperativa (planilla de valoración cualitativa) los alumnos comentan que, además de aprender de los compañeros, “nadie se queda atrás” con esta metodología. En algunas de las técnicas cooperativas, en especial la presentación oral, reseñan cómo “al explicárselo y contárselo a tus compañeros, te lo sabes mucho mejor” (la parte de la materia estudiada a través de dicha estrategia). Dichos comentarios reflejan la mayor conciencia del alumnado en su autoevaluación, atribuyendo dicha conciencia al nuevo método empleado.

El informe del orientador no refleja informaciones específicas a este respecto, con la salvedad de un comentario aislado de un alumno que indica que se ha podido repasar y revisar más los contenidos gracias al método. De hecho señala, que este es un aspecto que le hace diferente a otros modos de enseñar. Este estudiante percibe que se ha favorecido el repaso, indicador que fomenta la autoevaluación del aprendizaje, y que con otras metodologías no se tiene en cuenta.

En el grupo de 1º de Bachillerato del contexto burgalés, la puntuación respecto a la autoevaluación, después de la aplicación cooperativa, permanece invariable, manteniéndose en un 6,8 (gráfico 10). Este dato sería indicador de la neutralidad del método en la adquisición de la citada subcompetencia, pero en otros registros, como la planilla valorativa, los alumnos son claros y establecen cierta relación entre su autoevaluación y el aprendizaje cooperativo empleado.

De hecho, al evaluar el primer trimestre donde se aplicó una metodología expositiva y más individualista, ciertos alumnos apuntan que están algo adormilados en clase y muchos de ellos señalan lo repetitivo de la forma de enseñar: “se comienza la clase con la teoría, se subraya, se mira si lo hemos entendido y luego se hacen ejercicios”. Esta apreciación refleja las escasas posibilidades de autoevaluación que proporciona la metodología tradicional no cooperativa. Además, posteriormente a la intervención, alaban al nuevo método pues con él, se explican las cosas sin ayuda del profesor con lo que se logra potenciar su compromiso personal de autoevaluar su aprendizaje y hacerlo por sí mismos.

En la técnica de la presentación oral notan como vencen y “pierden miedos”, lo que les ayuda a fortalecer su expresión oral pública. Este sería un claro indicador de logros de aprendizaje en capacidades que van más allá de lo meramente conceptual y que se dirigen a la posesión de una mayor conciencia y reflexión sobre autoevaluación en su aprendizaje.

Referida a esta subcompetencia, algunos alumnos citan expresamente que “te das cuenta de lo importante del tema”, “te das cuenta de lo que no controlas y lo que sí”, “controlas errores que no sabías”... Son capacidades de mayor autoevaluación que no citan, de modo alguno, en el método tradicional. De hecho, algunas investigaciones, señalan que el aprendizaje cooperativo conlleva un papel “orientador” por parte de cada estudiante, ayudando a superar los errores personales, fruto de las interacciones, a la par que enriquecen los puntos de vista ajenos y propios³⁰⁹.

Esta claro que es necesario que en las distintas áreas o materias se utilicen experiencias de aprendizaje planificadas y reiteradas que obliguen al alumno a ser más responsable, autónomo y cooperativo³¹⁰. Solo de esta manera estaremos contribuyendo a la adquisición de las competencias básicas en el aula.

³⁰⁹ VILCHES, A. y GIL, D.: “El trabajo cooperativo en el aula”. *Aula de innovación educativa* nº208. Enero 2008. Pág. 43.

³¹⁰ *Ibidem*. Pág. 155-157.

4.3.- En síntesis: Críticas al método tradicional y elogios al Torneo de Juegos por Equipos.

En dos de los grupos investigados la valoración de los alumnos sobre la contribución del aprendizaje cooperativo de cara a favorecer la autoevaluación de su aprendizaje es significativa, aumentando considerablemente después de la intervención. Son el grupo de 4º E.S.O. del I.E.S. Cardenal López de Mendoza y el grupo de 1º de Bachillerato del I.E.S. Galileo. En estos colectivos el aprendizaje cooperativo se muestra eficaz de modo más inmediato, que otras metodologías que se centran más en el resultado que en el proceso, en corregir los errores, dando la oportunidad a los estudiantes de autoevaluarse a medida que avanza el proceso de aprendizaje³¹¹.

En el resto de grupos el método es percibido como neutral según la valoración de los alumnos reflejada en el cuestionario, a pesar de los prolijos comentarios de la planilla de valoración cualitativa realizada por los alumnos.

En este punto no hay diferencias entre contextos y en el tipo de enseñanza. Todos los grupos coinciden en la crítica a la metodología expositiva e individualista y, por el contrario, en destacar la idoneidad de la técnica del Torneo de Juegos por Equipos. Esta actividad se realiza como contribuidor de esta subcompetencia, fundamentada en su potencial para repasar los contenidos y detectar carencias y potencialidades en su aprendizaje.

Otras investigaciones reconocen, en esta línea, como el aprendizaje cooperativo permite a los alumnos desarrollar la capacidad de actuar como “jueces” de los resultados y procesos de aprendizaje en tono constructivo³¹². Aprender cooperativamente dota al aprendizaje de unas posibilidades de interacción y diálogo con los iguales, que provoca la autoevaluación continua en vez de la mera apropiación de un aprendizaje dado³¹³.

³¹¹ DURÁN, D. y VIDAL, V.: Op. Cit.. Pág. 23.

³¹² PRIETO, L.: *El aprendizaje cooperativo*. Madrid. PPC, 2007. Pág. 110.

³¹³ POZO, J.I. y MONEREO, C.: “Aprender a aprender: cuando los contenidos son el medio”. *Aula de Innovación Educativa* nº 190. Marzo, 2010. Pág. 36.

5.-HABILIDADES INFORMATIVAS PARA EL APRENDIZAJE.

5.1.- Enseñanza obligatoria: las habilidades informativas en los grupos de Iniciativa Emprendedora.

Saber obtener información cuando se pide para un determinado tema y relacionarla con informaciones ya conocidas, además de aplicar esas nuevas informaciones a situaciones y contextos parecidos son competencias que hemos resumido, en un lenguaje más asequible al alumnado de esta edad, con la categoría de habilidades de información.

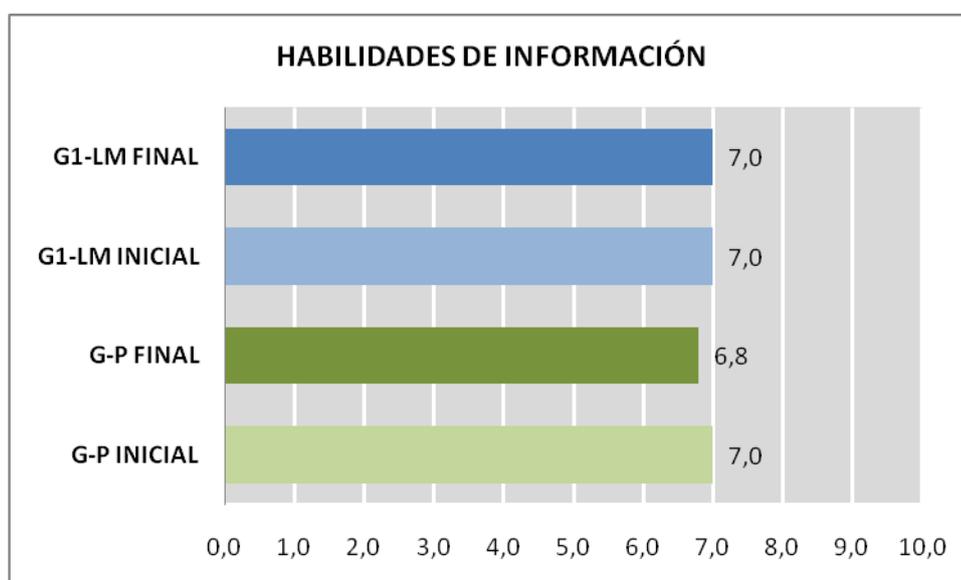


Gráfico 11.- Puntuación de la subcompetencia habilidades de información, antes y después de la intervención, en la E.S.O.

En ambos grupos, de modo general, no hay una positiva contribución de la nueva metodología a que los alumnos noten que poseen mejores habilidades para manejar la información. Prácticamente permanece invariable la valoración después de la intervención cooperativa. Los comentarios de los alumnos en el resto de registros cualitativos son nulos, sin referencia a esta habilidad o subcompetencia. Solamente en las notas de campo del profesor-docente en el curso 2008-2009 para el grupo de enseñanza obligatoria del I.E.S. Parquesol, se reseña que la técnica cooperativa de

lectura por parejas va más allá de los memorístico, buscando así relacionar unas informaciones con otras, insertando una información puntual en el contexto general del tema estudiado. El docente añade como actividades relevantes para tal fin la realización de la historia al final de la técnica de vocabulario por parejas, donde los alumnos tienen que relacionar cinco o más definiciones económicas en una historia coherente. Aunque aprender a aprender nunca conlleva el abandono de lo memorístico, exige del empleo de capacidades que van más lejos: actividades que implican observación, ejemplificación y contraste³¹⁴, como se dan en estas dos técnicas cooperativas citadas.

La neutralidad para la competencia de habilidades informativas del método cooperativo es patente también en el grupo de alumnos que cursan 4º E.S.O. en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza. Se mantiene invariable la puntuación media después de la utilización del mismo (gráfico 11).

La planilla de valoración no contiene tampoco comentarios relevantes al respecto. Solamente se dispone de alguna nota donde el docente destaca la técnica de la presentación oral como contribuidora del manejo de diferente información siendo capaz de aplicarla en otros contextos y ejemplificarla. Así, un aprendizaje será más significativo cuando no solo busque una memorización comprensiva, sino cuando sea posible su ejemplificación y aplicación en contextos diferentes, y en mayor medida relacionada con la vida y el entorno del propio alumnado³¹⁵.

5.2.- Enseñanza postobligatoria: las habilidades informativas en los grupos de Economía.

En los mismos términos resulta el análisis de los datos en el contexto de la enseñanza postobligatoria de Valladolid. Hay una mejoría del 8% en el grupo del I.E.S. Galileo al puntuar los alumnos esta subcompetencia (gráfico 12), pero no hay constancia de comentarios en los registros cualitativos que describan en qué medida el nuevo método mejoraría el logro de estas habilidades informativas.

³¹⁴ ZABALA, A. y ARNAU, L.: Op. Cit., Pág. 62-63

³¹⁵ Ibidem. Pág. 106.

Sucintamente algunos alumnos, en la entrevista con el orientador, señalan que con el nuevo método, al tener que explicar las cosas a otros y colaborar con otros, han tenido que contrastar las formas de selección y recogida de información. Por otro lado, el docente indica en sus notas la nula participación de los alumnos cuando se les pedía que seleccionasen y recogieran información de distintas fuentes en sus casas para trabajar al día siguiente en el aula.

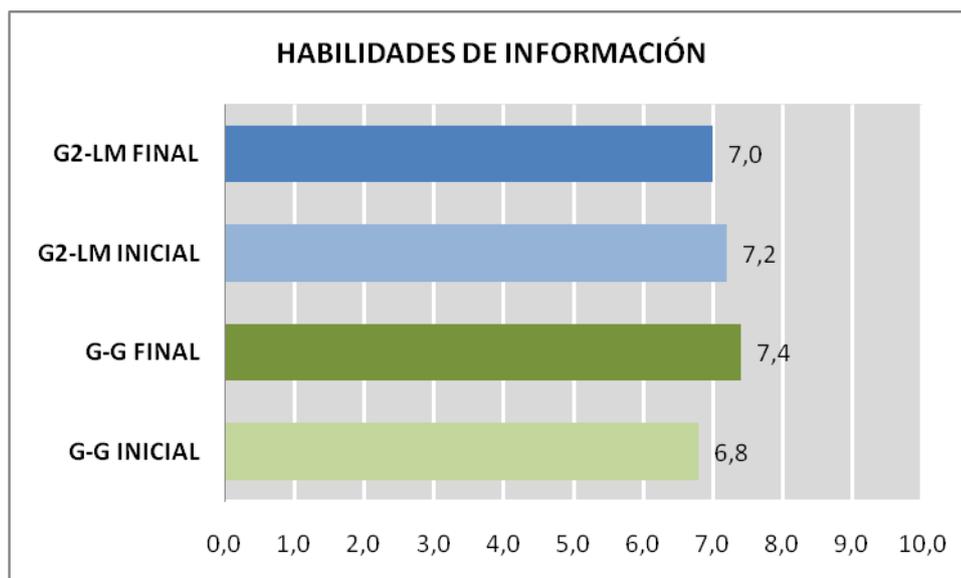


Gráfico 12.- Puntuación de la subcompetencia habilidades de información, antes y después de la intervención, en Bachillerato.

En el grupo de 1º de Bachillerato del I.E.S. Cardenal López de Mendoza, la valoración permanece casi igual, bajando la puntuación escasamente en un 2,8% después de la intervención.

Los comentarios de los alumnos referidos a las habilidades de información brillan por su ausencia. El docente vuelve a destacar la técnica de la presentación oral en la misma línea citada. El profesor señala en una nota de campo la “regañina” que ha tenido que manifestar en clase pues “solamente un 15% de los alumnos (aproximadamente) ha traído la información solicitada para trabajarla en clase”. Continúa diciendo que “esto ha condicionado, en ocasiones, el trabajo y el desarrollo de algunas técnicas”.

5.3.- En síntesis: La paradoja del I.E.S Galileo.

Los resultados numéricos reflejados en el gráfico anterior no dan mejora ni empeoramiento respecto a la adquisición de habilidades informativas fruto del cambio metodológico. La única excepción es la mejora en I.E.S. Galileo del 8% fruto de la aplicación cooperativa, dato que contrasta con la nula aportación de referencias en otros registros.

Aunque brillan por su ausencia en todos los casos, de modo general, los comentarios de los alumnos hacia mayores habilidades informativas fruto de la aplicación metodológica, resulta curiosa la citada percepción del grupo de alumnos del I.E.S. Galileo en el cuestionario (pasa de un 6,8 a un 7,4), destacando sobre el resto de grupos. Cabe mencionar aquí, la preocupación del equipo directivo por las escasas habilidades en este sentido en dicho instituto. Tanto es así, que hubo reuniones del equipo de profesores que imparten clase en 1º de Bachillerato para ver la forma de potenciar estas habilidades, tomando como decisión ofrecer a ciertos alumnos noticias de actualidad para trabajar estas habilidades informativas. Puede ser que debido a esta propuesta y a ciertas técnicas cooperativas que sintonizaban con ella, estos alumnos se hayan percibido más competentes en dichas habilidades, reflejándolo en el cuestionario. De hecho, en la asignatura de Economía, se trabajaron comentarios de texto y noticias de la prensa que favorecían parte de estas habilidades con aquellos alumnos que voluntariamente lo deseaban (tal y como se propuso a nivel de etapa en el centro educativo).

Con esta salvedad, podemos concluir y señalar la no percepción de los estudiantes (aunque más neutral que negativa) a la adquisición de habilidades de información fruto de la aplicación del método cooperativo en todos los grupos investigados. Aunque en alguna nota de campo del docente, se ha reseñado la contribución de ciertas técnicas cooperativas al manejo, selección y procesamiento de la información, los alumnos no percibe que el método cooperativo haya supuesto diferencias reales en la adquisición de habilidades informativas con respecto a metodologías tradicionales.

A pesar de ello, también se resalta la escasa colaboración fuera del aula del alumnado para traer la información que se pedía para la siguiente sesión. De hecho,

algunos estudios atribuyen que el aprendizaje cooperativo, al existir diferentes puntos de vista, promueve más la búsqueda de información, dato que no se ha corroborado a la hora de contrastarlo con el alumnado³¹⁶.

³¹⁶ CARRASCO, J.B.: *Estrategias de aprendizaje. Para aprender más y mejor*. Madrid. RIALP, 2004. Pág 55.

VIII.- COMPETENCIA SOCIAL-CIUDADANA

Como se ha dicho anteriormente, la competencia social y ciudadana es clave para la educación de los adolescentes pues ha de desarrollar aquellas capacidades, destrezas y conocimientos que les permitan desplegar su conciencia histórica y económica y su conciencia democrática como ciudadanos activos de su mundo³¹⁷. El papel de la escuela no debe ceñirse en exclusiva al logro y dominio de unos contenidos escolares. La escuela, además, tiene el reto de la socialización de los alumnos para que en el futuro, jueguen un papel adulto adecuado y positivo³¹⁸. De ahí la importancia de la competencia social y ciudadana, y del método cooperativo como favorecedor de la misma.

Pújolas nos recuerda que “trabajando en equipo dentro de la clase se aprenden muchas más cosas de las que inicialmente pretendemos enseñar: no sólo se desarrollan habilidades relacionadas con la competencia social y ciudadana, en general, y el trabajo en equipo, en particular, sino muchas otras relacionadas con las competencias comunicativas y metodológicas”³¹⁹.

Es sabido que la cognición y las habilidades emocionales y relacionales son factores que se interrelacionan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De hecho, numerosos estudios, han constatado que la mayoría de las dificultades de aprendizaje

³¹⁷ PAGÈS; J.: “Competencia social y ciudadana”. *Aula de innovación educativa* nº 187. Diciembre 2000. Pág. 10.

³¹⁸ SLAVIN R. (1985): Op. Cit. Pág. 29.

³¹⁹ PÚJOLAS, P. (2008): Op. Cit. Pág. 259.

tiene un origen emocional³²⁰. La teoría del aprendizaje cooperativo nos indica que el aprendizaje conseguido, a través de su desarrollo, es también aprendizaje social, volitivo y afectivo, fomentando unas relaciones interpersonales que favorecen el crecimiento personal de los escolares³²¹.

Los contenidos analizados en el capítulo referido al aprendizaje de contenidos económicos y empresariales se integran y promueven la competencia social pues desarrolla en el alumnado nociones y destrezas que le equipan como futuro ciudadano responsable de su entorno. Estudiar el funcionamiento de los mercados, su papel de agente en la sociedad, las instituciones que le rodean y otros aspectos... promueven el logro de la competencia social y ciudadana.

Ahora, de manera más específica y por ser aspectos menos atendidos se desarrolla, de la misma manera que analizábamos los datos y subcompetencias referidas a la competencia de aprender a aprender, el estudio concreto del logro de la competencia social ciudadana fruto del cambio metodológico (tal y como apuntan otras investigaciones). Se recuerda que dicha competencia social ciudadana se dividió en cuatro subcompetencias: autonomía social (valoración adecuada de uno mismo, confianza en uno mismo, reconocimiento de limitaciones y errores), empatía (ser capaz de ponerse en el lugar del otro, comprender su punto de vista, hacer elogios ante actitudes positivas), habilidades relacionales interpersonales (unir esfuerzos, tender a cooperar y colaborar con los demás, conversar con compañeros/as de menor trato, llamar la atención de conductas contrarias al funcionamiento grupal) y habilidades relacionales con el entorno (comprender la realidad social en que vives, tomando conciencia de su papel como ciudadano).

1.- AUTONOMÍA SOCIAL.

Para obtener información sobre este aspecto, se preguntó a las alumnas y alumnos, antes de iniciar la intervención y al finalizar la misma, en qué grado sentían que la metodología empleada, de corte individual en primer trimestre y de corte

³²⁰ HERNÁNDEZ-PIZARRO, L. y CABALLERO, M.A.: *Aprendiendo a enseñar: una propuesta de intervención didáctica para una enseñanza de calidad*. Bilbao. CCS, 2001. Pág. 220-221.

³²¹ FERREIRO, R. y CALDERÓN, M.: Op. Cit. Pág. 99-101.

cooperativo durante el segundo trimestre, contribuía a su autonomía social. Para facilitar la comprensión de este concepto, dicha competencia se concretaba en habilidades tales como valorarse a uno mismo, reconocer los límites personales e identificar cuando nos equivocamos.

1.1.- Enseñanza obligatoria: La autonomía social en los grupos de Iniciativa Emprendedora.

Las respuestas medias de los estudiantes arrojan unos resultados bastante positivos en el grupo de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. Parquesol. Podemos afirmar que el aprendizaje cooperativo, en este grupo de tamaño considerable de un contexto de clase media-alta, resulta favorecedor de la competencia social y ciudadana referida a su autonomía social. Los estudiantes perciben una mejora global de más del 12% (gráfico 13), pasando de una valoración media de 6,3 a 7,1, después de la estructuración cooperativa en dos unidades didácticas.

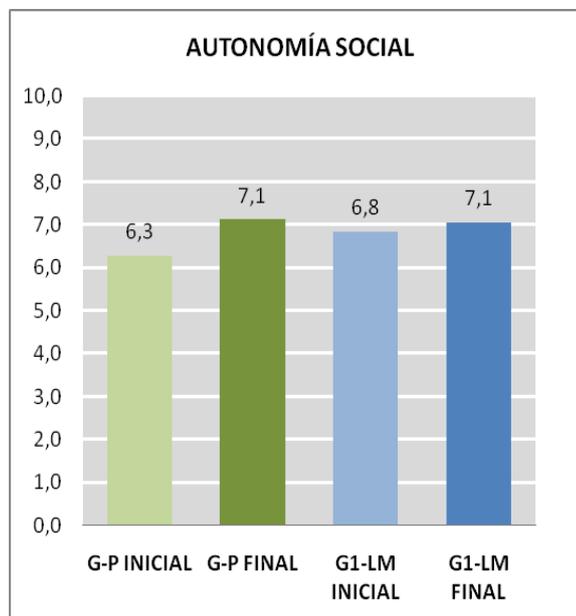


Gráfico 13.- Puntuación de la subcompetencia autonomía social, antes y después de la intervención, en la E.S.O.

Los estudiantes al valorar su trabajo y actitud, después del segundo trimestre escolar en el que se sustituyó la metodología tradicional individualista por una estructuración cooperativa del aprendizaje, lo califican de bueno o muy bueno. Los

alumnos y alumnas del I.E.S. Parquesol argumentan que no les importa trabajar en clase de esta nueva forma, porque así, “todos colaboramos y nos ayudamos”.

Aunque no son nada prolijos en las referencias que relacionan autonomía social y cambio metodológico, el comentario anterior refleja implícitamente el hecho de que la nueva metodología les ha hecho variar su modo de verse a sí mismos en relación al resto de compañeros. De esta forma, gracias a las estrategias cooperativas puestas en marcha, se ha contribuido a que todos y cada uno de los integrantes del grupo se sientan más valiosos en el resultado final de las tareas desempeñadas en el aula. Este aspecto contribuye, sin duda, a generar un mayor autoconcepto personal y autonomía de cara a relacionarse socialmente en el día a día escolar.

En el grupo homólogo de enseñanza obligatoria del I.E.S. Cardenal López de Mendoza, los resultados fruto de la intervención metodológica también mejoran después de la intervención cooperativa, pero en menor medida, un 4,4%, pasando de un 6,8 a un 7,1 en su valoración media.

Ha crecido la percepción que los alumnos tienen de la metodología cooperativa como contribuidora de su autonomía social, si bien, no hay referencias explícitas de comentarios del alumnado a este respecto. Los estudiantes del I.E.S. Cardenal López de Mendoza solo son capaces de establecer valoraciones generales de positividad del empleo de dicha metodología. Esta circunstancia corroboraría la menor percepción de mejora de su autonomía social en este contexto.

La autonomía social puede verse por los estudiantes como un factor que se pone en juego en ámbitos extraescolares y de este modo no establecen relaciones entre la autonomía social y competencias que se pueden desarrollar y aprender en el ámbito del aula y de cada materia. Podemos decir que los estudiantes de este grupo burgalés no han establecido diferencias significativas entre un método y otro en el logro de este componente de la competencia social y ciudadana.

1.2.- Enseñanza postobligatoria: La autonomía social en los grupos de Economía.

Con los mismos objetivos que en la educación obligatoria, se pasó el mismo cuestionario a los alumnos y alumnas de 1º de Bachillerato. El gráfico 14 muestra los resultados obtenidos antes y después de la estructuración cooperativa desarrollada en dos unidades didáctica del área de Economía.

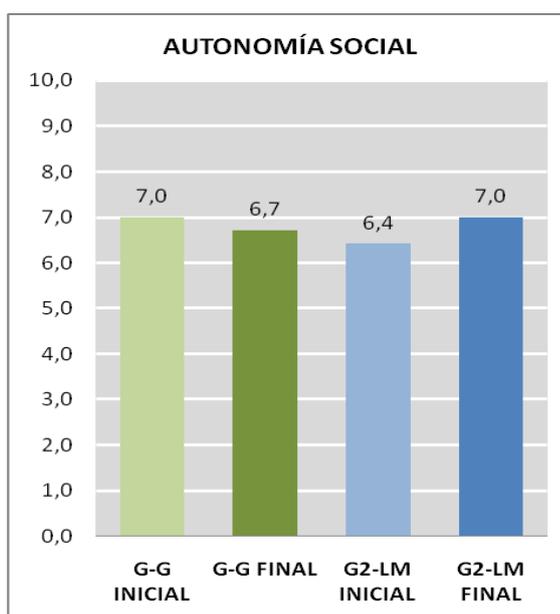


Gráfico 14.- Puntuación de la subcompetencia autonomía social, antes y después de la intervención, en Bachillerato.

El grupo de Economía del I.E.S Galileo es el único grupo de los analizados, tanto de enseñanza obligatoria como no obligatoria, en el que los estudiantes no perciben que trabajar juntos produzca una mejora en su autonomía social, valorando esta subcompetencia con una ligera bajada de puntuación, de 7,0 a 6,7. Se hace notar, en este sentido, el reducido tamaño de este grupo escolar.

El mayor conocimiento personal entre los miembros de la clase dota de menor efectividad al cambio de método en la adquisición y aprendizaje de competencias sociales. Se apunta la negativa o neutral contribución del aprendizaje cooperativo al logro de la autonomía social en este grupo de estudiantes de pequeño tamaño en un contexto urbano periférico.

Estos alumnos, en otros registros cualitativos como es la planilla evaluativa, ya estaban satisfechos de modo global con su positiva actitud personal que mantenían en clase, independientemente de la metodología empleada. Estas impresiones generales, sin llegar a concretarse, hace que los alumnos no perciban ninguna mejoría fruto del cambio metodológico.

Por el contrario, el otro grupo de enseñanza postobligatoria del I.E.S. Cardenal López de Mendoza, percibe que la aplicación del aprendizaje cooperativo ha sido positiva a la hora de fomentar la valoración social de uno mismo, pasando la puntuación de un 6,4 a un 7,0, después de la intervención. Un aumento del 9% en sintonía con el grupo de enseñanza obligatoria del mismo instituto.

Estos jóvenes de 1º de Bachillerato comentan que con este nuevo sistema de trabajo se ha fomentado el conocimiento de otros compañeros y todos han participado por el bien de los demás. Este aspecto vuelve a reflejar su mayor estima y valoración al resultado del trabajo de cada componente del equipo cooperativo. Han sido capaces de identificar algunos puntos fuertes de la nueva metodología como favorecedores de su crecimiento personal en esta faceta social.

1.3.- En síntesis: A mayor tamaño de grupo, mayor efectividad del método.

La contribución del método cooperativo a la mayor autonomía social, componente de la competencia social y ciudadana, ha resultado favorecedora en tres de los cuatro grupos investigados. Los alumnos perciben que han ganado en autonomía social gracias a la nueva metodología y además anotan ciertos comentarios (aunque escasos e indirectos) en cierta sintonía a su mejor valoración numérica.

Es el grupo de 1º de Bachillerato del I.E.S. Galileo, grupo singular por su escaso tamaño y en un contexto de clase media-baja, el que no percibe dicha mejoría.

Estos datos avalarían que la autonomía social en grupos pequeños no se ve favorecida con el cambio de método. Y al contrario, que en clases numerosas, la metodología cooperativa fomenta la autonomía social y hace aflorar facetas del individuo en el grupo, que con otras maneras de aprender más individualistas no se despertarían ni se desarrollarían explícitamente a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.- EMPATÍA.

La empatía es un elemento fundamental para la comprensión del medio social y, por tanto, su adquisición es de crucial importancia para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Por ello, se pidió a los estudiantes que valoraran en qué medida percibían que la metodología cooperativa empleada contribuía a fomentar una mayor empatía entre el alumnado. Dicha subcompetencia se concretaba en habilidades tales como hacerse responsable de lo que le pasa a un compañero, hacer elogios por conductas positivas, ponerse en el lugar del otro. Muchos estudios han comprobado los beneficios sociales de la cooperación, en concreto, como potenciador de la habilidad del alumnado de situarse desde las perspectivas y puntos de vista de sus compañeros y compañeras de equipo³²². Se analiza, a continuación, dicha habilidad empática en los casos estudiados referidos al aprendizaje de asignaturas económico-empresariales.

2.1.- Enseñanza obligatoria: La empatía en los grupos de Iniciativa Emprendedora.

Entre los alumnos del I.E.S. Parquesol de Iniciativa Emprendedora la valoración de cómo el método cooperativo contribuye a la subcompetencia de la empatía es mayor (6,3) que con la aplicación de una metodología basada en esfuerzos individualistas de corte tradicional (5,8). Estos datos suponen una subida de valoración media de un 8,6%.

³²² PRIETO, L.: Op. Cit. Pág. 110.

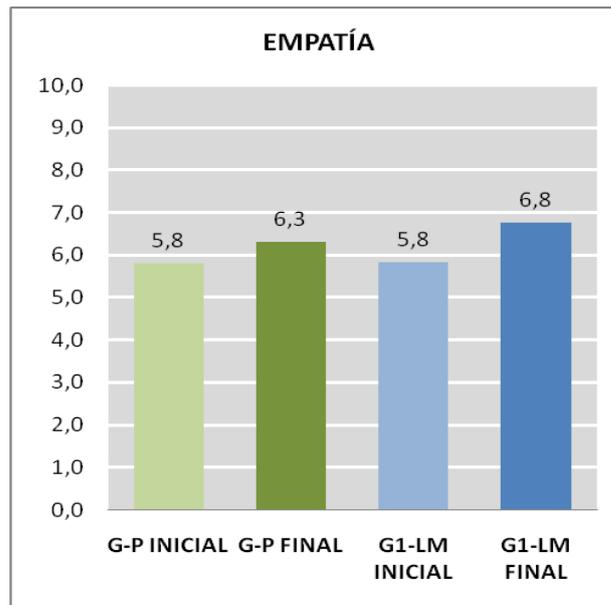


Gráfico 15.- Puntuación de la subcompetencia empatía, antes y después de la intervención, en la E.S.O.

Una alumna apunta en la entrevista que esta metodología no es igual a las otras, “que aquí tienes que aceptar las ideas de los demás”. En esta entrevista los estudiantes comentan el hecho de que cuando surge un problema, con este método cooperativo, surge un apoyo espontáneo del compañero, aspecto que fomenta la empatía entre los miembros del equipo. Al valorar la técnica de *lectura y explicación por parejas*, otros estudiantes señalan que tienes que considerar los dos puntos de vista, el tuyo propio y el de tu compañero/a.

En definitiva, son ciertamente numerosas las alusiones al aprendizaje cooperativo como favorecedores de la empatía mutua que concuerda con la mejora de valoración en el cuestionario de autoevaluación de habilidades y competencias.

De igual modo, en el grupo del I.E.S. Cardenal López de Mendoza, la valoración mejora fruto de la aplicación metodológica, pasando de un 5,8 a un 6,8 (una significativa subida de 17,2%). Al estructurar las actividades y tareas siguiendo el principio de interdependencia positiva se obliga a los estudiantes a hacerse responsables, en sentido positivo, unos de otros.

Algunos alumnos de este grupo apuntan a la mayor complicidad que tienen con sus compañeros fruto de este nuevo sistema de aprendizaje, lo que contribuye a mejorar su nivel de empatía con el resto de alumnos de su grupo y de la clase. Se

mantiene la tendencia de resultados y comentarios de su grupo homólogo en cuanto al tipo de enseñanza.

2.2.- Enseñanza postobligatoria: La empatía en los grupos de Economía.

La valoración de cómo el método cooperativo contribuye a la subcompetencia de la empatía es también positiva en el caso de los jóvenes bachilleres de ambos grupos (gráfico 16).

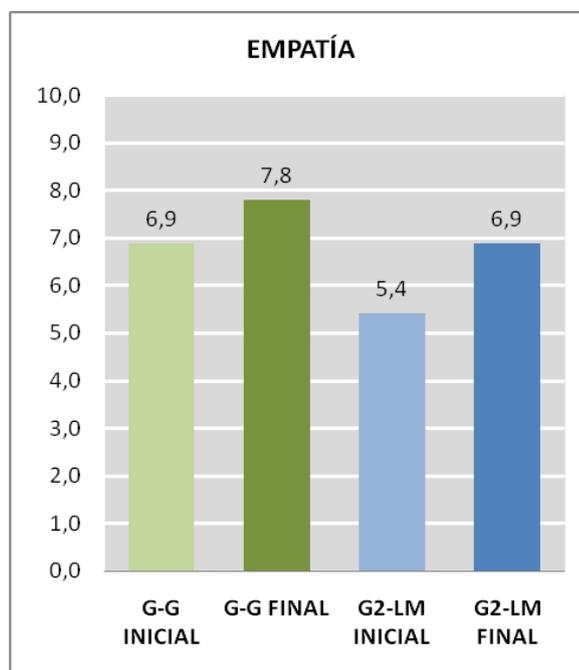


Gráfico 16.- Puntuación de la subcompetencia autonomía social, antes y después de la intervención, en Bachillerato.

En el contexto del I.E.S. Galileo los alumnos de 1º de Bachillerato atribuyen más puntuación al trabajar juntos (7,9) que aprendiendo con una metodología tradicional de esfuerzos individualistas (6,9). Esto supone un aumento del 14,5% después de la aplicación metodológica cooperativa.

Todos los alumnos comentan que con este método no solo aprende uno mismo sino que aprendes de los compañeros, lo que favorece la escucha del otro primeramente y la empatía finalmente. Estas habilidades, valores y actitudes que promueve el aprendizaje cooperativo a través de sus principios clave, constituyen la base para el fortalecimiento de su empatía.

La misma tendencia y, aun en mayor medida, se manifiesta en el grupo de enseñanza postobligatoria del I.E.S. Cardenal López de Mendoza. En este grupo se produce el mayor aumento (un 27,7%) pasando de un resultado mediocre con la metodología tradicional (5,4) a un buen resultado fruto de la aplicación del aprendizaje cooperativo (6,9).

Y es que, el ayudarse unos a otros y participar más en el día a día escolar ha fomentado el mejor conocimiento entre compañeros y compañeras, aspecto que contribuye a una valoración más fuerte del compañero/a y a sentirse más cercano a lo que le pueda pasar.

Cuando se les pide que definan este método, después de experimentarlo, algunos alumnos destacan que “es una forma de trabajo donde hay que ser capaz de ver los distintos puntos de vista de los miembros del grupo”, fomentando claramente la actitud empática de los estudiantes. Gracias a la mayor aceptación de las diferencias individuales y de la consideración de puntos de vista diferentes, el aprendizaje cooperativo se muestra favorecedor de la empatía³²³.

2.3.- En síntesis: Mejora de la empatía en todos los casos fruto de la estructuración cooperativa.

En sintonía con Slavin, que reseña como resultado no cognitivo del método cooperativo la mayor cooperación, altruismo y capacidad de ponerse en el punto de vista ajeno³²⁴, en todos los grupos analizados mejora la percepción de los alumnos sobre su empatía después de la intervención cooperativa. Los estudiantes, después de la técnica de la controversia académica, comentan lo “extraño” que les ha resultado cambiar de punto de vista, pues en medio de la técnica han tenido que defender la postura contraria a la que habían preparado, contribuyendo a ponerse en el lugar del otro de una manera clara y real. Esta sensación es común en todos los grupos donde se ha aplicado el método y la técnica incluido el formado por pocos alumnos y alumnas. La mayor mejora se ha producido en el grupo de 1º de Bachillerato del I.E.S. Cardenal López de Mendoza y la menor en el I.E.S. Parquesol, sin que podamos señalar ninguna

³²³ IMBERNÓN, F. (Coord.) (2010). Pág. 98.

³²⁴ SLAVIN R. (1985): Op. Cit. Pág. 157 y 158.

causa específica, pero en todos los casos analizados la contribución del nuevo método a la empatía es vista como positiva.

Estos buenos resultados, fruto del cambio metodológico, están en coincidencia con múltiples estudios que hablan de los efectos del aprendizaje cooperativo sobre el desarrollo personal y social, provocando una actitud más positiva hacia el otro y mayor empatía³²⁵.

3.- HABILIDADES RELACIONALES INTERPERSONALES.

La educación tiene una gran responsabilidad en el aprendizaje de habilidades sociales encaminadas a favorecer la comunicación y la relación entre los individuos. No se trata de una tarea específica ligada a una disciplina concreta, pero qué duda cabe que las asignaturas de ciencias sociales tienen una mayor responsabilidad en su logro. En este sentido, evaluar hasta qué punto la metodología cooperativa empleada en la enseñanza de contenidos económico-empresariales, puede contribuir a su desarrollo frente a otras formas de enseñar más tradicionales, constituye uno de los aspectos más importantes de nuestro estudio. Es conocida la importancia del desarrollo de habilidades sociales para favorecer el aprendizaje en el contexto del aula³²⁶.

Para cumplir con este objetivo, se preguntó a los alumnos en qué grado sentían que la metodología empleada, de corte individual (inicial) y de corte cooperativo (final), contribuían a la subcompetencia descrita como habilidades interpersonales. Ser capaz de unir esfuerzos, mostrar tendencia a cooperar y colaborar con los demás; iniciar una conversación con un compañero/a más desconocido o de menos trato; o llamar la atención a un compañero de clase por una conducta impropia son, entre otras, manifestaciones de habilidades interpersonales.

³²⁵ LOBATO FRAILE, C.: Op. Cit. Pág. 30.

³²⁶ REÑE, A.: "Competencias emocionales: ¿Qué debe saber un docente de secundaria sobre la educación emocional?" en IMBERNÓN, F. (Coord.): *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Barcelona. Grao, 2010. Pág. 131-154. Pág. 143.

3.1.- Enseñanza obligatoria: La habilidades interpersonales en los grupos de Iniciativa Emprendedora.

En el grupo de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. Parquesol la mejora, debida al hecho de aprender en equipo, en dichas habilidades de relación interpersonal es escasa. La percepción de los alumnos acerca de la contribución metodológica solo sube un 3,3% después de la intervención (gráfico 17).

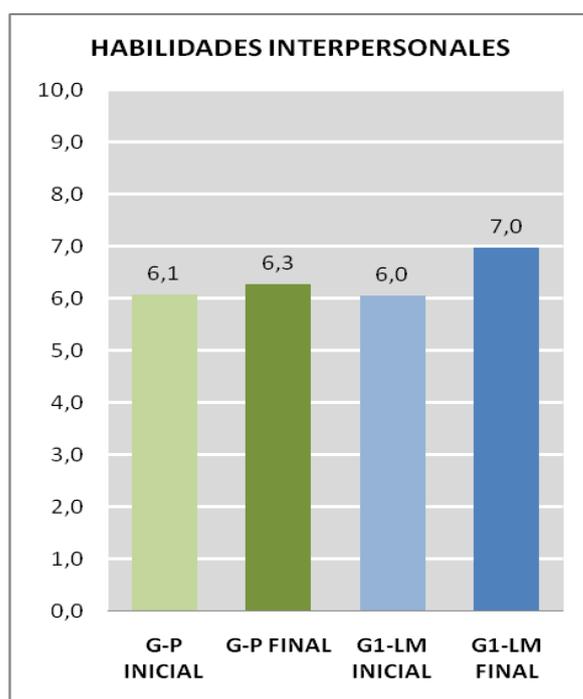


Gráfico 17.- Puntuación de la subcompetencia habilidades interpersonales, antes y después de la intervención, en la E.S.O.

La valoración media pasa de un 6,1 a un 6,3, es decir, apenas se ha notado un cambio al aplicarse el aprendizaje cooperativo durante el segundo trimestre escolar.

De otros registros cualitativos se obtienen conclusiones esclarecedoras al respecto. Así, las notas de campo del profesor recogen cómo, al principio, les cuesta trabajar juntos, haciéndolo individualmente. Reflejan, además, la existencia de un tipo de alumnos, que en gran grupo se diluyen, los cuales no desarrollarían ciertas habilidades sociales de otro modo que no fuera fomentándolo a través del aprendizaje cooperativo.

Estos comentarios del docente parecen apuntar a una mejora de las habilidades interpersonales fruto de la nueva intervención metodológica. Pero estas impresiones del profesor no corren en paralelo con las percepciones de los estudiantes pues no se han traducido en una significativa mayor valoración numérica en el cuestionario.

En la entrevista grupal, al igual que para la competencia de aprender a aprender, se les preguntó si creían que esta metodología del aprendizaje cooperativo contribuía mejor (más idóneamente) a la adquisición de esta competencia básica (social ciudadana) o no, respecto a otras metodologías que han experimentado como alumnos. De las respuestas de los alumnos y alumnas escogidos podemos deducir que así es: “te relacionas con la gente”, “en otras clases no hablas con los demás (solo con tus amigos)” o “escuchas sin hacer nada (puedes estar más a tu rollo sin hacer caso al profesor, como que le haces caso y es mentira)”. Así pues, estos adolescentes son más claros y precisos en sus comentarios escritos en la “planilla evaluativa” (a lo que damos más valor por su concreción y explicitación) que a las puntuaciones cuantitativas que otorgan al método, después de la nueva aplicación, evaluando lo vivido cooperativamente como una experiencia que les ha permitido conocer mejor a su pareja, pues les “obliga” a relacionarse con los demás compañeros.

En el cuestionario los alumnos pueden haber identificado la adquisición de estas habilidades relacionales por más factores a los estrictamente metodológicos (a pesar de la concreción de la pregunta). En cambio, son significativos a la hora de valorar oralmente o por escrito los efectos del cambio metodológico, los múltiples comentarios que relacionan la adquisición de habilidades relacionales interpersonales gracias al nuevo método.

En el grupo de 4º E.S.O. burgalés (I.E.S. Cardenal López de Mendoza) la mejora es aún más significativa. Estos chicos y chicas perciben que han ganado en la adquisición de estas habilidades interpersonales gracias al empleo didáctico de los grupos cooperativos. Pasan de una valoración de 6,0 a 7,0 puntos.

Los estudiantes sienten que se ha producido mayor complicidad entre ellos gracias a la manera de trabajar. Reconocen que todos se ayudan entre sí, que están en constante interacción, que tiene que relacionarse asiduamente.

Algún alumno apostilla que este método cooperativo contribuye mucho más que otras metodologías a integrarse en el grupo, ya que te permite hablar y acercarte

a compañeros con los que no habrías entablado relación alguna, de no ser por el método.

Los alumnos, pues, en sus comentarios escritos (de igual forma que lo han hecho sus compañeros de enseñanza obligatoria en el I.E.S. Parquesol) son claros en su conciencia de cómo el nuevo método ha favorecido las habilidades relacionales suyas y de sus compañeros de equipo y de clase.

3.2.- Enseñanza postobligatoria: Las habilidades interpersonales en los grupos de Economía.

La valoración que los alumnos hacen de la contribución metodológica al fomento de las habilidades interpersonales se analiza también en los dos grupos de Bachillerato.

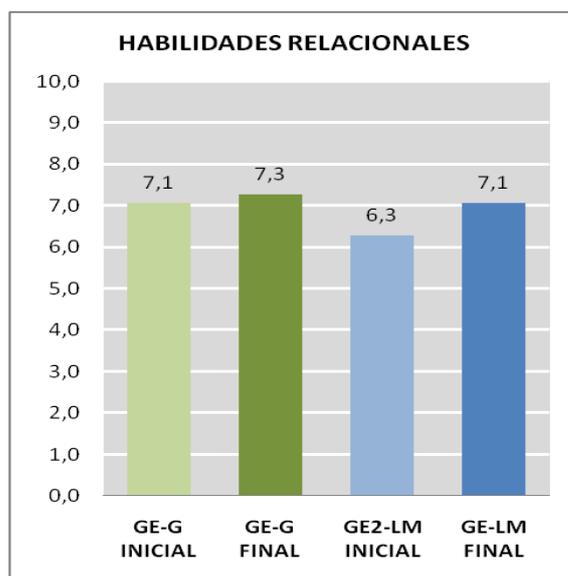


Gráfico 18.- Puntuación de la subcompetencia habilidades interpersonales, antes y después de la intervención, en Bachillerato.

En este sentido, se observa una pequeña mejora en el grupo del I.E.S. Galileo del 2,8%, partiendo de una alta valoración inicial, un 7,1 sobre 10, que se mantiene después de la intervención. La alta valoración se consigue, pues, tanto cuando se interviene con formas de trabajo individual como cooperativas. El ser un grupo reducido de estudiantes puede provocar que sea menor la percepción del fomento de

las habilidades interpersonales con el cambio metodológico, pues el menor tamaño grupal hace que se multipliquen las interrelaciones entre los miembros de la clase de forma espontánea.

A pesar de estos resultados, al evaluar la experiencia cooperativa los alumnos destacan que se han ayudado entre sí y son conscientes de que con este método se busca que nadie se quede atrás, habilidad relacional netamente superior al fomento de un mero conocimiento entre compañeros. Los comentarios de otros registros son menos prolijos que los referidos en los otros grupos analizados, tanto de un tipo de enseñanza como de otra. No podemos afirmar la clara contribución del aprendizaje cooperativo al logro de habilidades relacionales interpersonales en grupos de reducido tamaño con un alto conocimiento inicial de sus miembros.

Por otro lado, en el grupo homólogo burgalés de enseñanza postobligatoria, la valoración, fruto del cambio metodológico, aumenta en mayor medida. Pasa de un 6,3 a un 7,1, dato que apunta a la mejor percepción del alumnado de que este método contribuye a la competencia social y ciudadana referida al desarrollo de habilidades interpersonales. Supone una subida de 12,7% después del cambio metodológico.

Los alumnos y alumnas de este grupo, más numeroso que el anterior, notan cómo ha aumentado el conocimiento entre compañeros, incluso van más allá con expresiones tales como “conocerles a fondo”. Y es que el método les ha permitido interactuar en mayor medida que el trimestre escolar anterior, así lo reflejan en sus planillas de valoración.

3.3.- En síntesis: La heterogeneidad del centro educativo como factor explicativo.

El aprendizaje cooperativo además de contribuir a mejores aprendizajes, como analizábamos en la anterior competencia de aprender a aprender, logra una adecuada “socialización de los estudiantes de cara a hacer de ellos unos adultos bien ajustados personal y socialmente”³²⁷. Ya Johnson, Johnson y Holubec apuntaban un nuevo cambio de paradigma, en este sentido competencial que aquí se investiga, otorgando a la ocupación docente la función “de desarrollar las competencias y los talentos de los

³²⁷ OVEJERO BERNAL, A.: Op. Cit. Pág. 234.

alumnos”³²⁸. El aprendizaje cooperativo se convierte, entre otros, en un método idóneo para tal logro. Lo corroboran los datos numéricos, pues en los cuatro grupos analizados aumenta, en mayor o menor medida, la valoración del alumnado al fomento de esta competencia relacional.

Efectivamente, el docente nota como el hecho de evaluar ciertas habilidades para el trabajo en equipo ha contribuido a la adquisición de éstas y a la concesión de la importancia que se merecen en el aula, pues además de aprendizaje de nociones económico-empresariales, se debe enseñar y aprender las habilidades que conforman la competencia social. Son numerosos los comentarios concretos de los alumnos en todos los grupos sobre el desarrollo y puesta a punto de las habilidades relaciones interpersonales gracias al método cooperativo, confirmando lo que Slavin reseña como resultado no cognitivo del método cooperativo: la mayor cooperación, altruismo y capacidad de ponerse en el lugar de los compañeros³²⁹.

Ahora bien, llama la atención el mayor aumento de cómo ha contribuido el método a su adquisición en los dos grupos del I.E.S. Cardenal López de Mendoza, frente a los otros dos contextos educativos. Esto indica que el tipo de enseñanza (obligatoria o no) no es determinante en este punto, ni siquiera el tamaño del grupo, pues mientras el grupo del I.E.S. Galileo era un grupo de pocos alumnos (8 alumnos), el grupo del I.E.S. Parquesol era ciertamente numeroso (28 alumnos). La explicación podría descansar en el hecho de que el contexto educativo del I.E.S. Cardenal López de Mendoza corresponde a un centro educativo de gran dimensión, con un alto grado de heterogeneidad entre sus escolares, con más de 1.000 alumnos y de 100 profesores. Pújolas afirma que la heterogeneidad es más educativa que la monotonía y la uniformidad³³⁰. En este tipo de centros (con marcada heterogeneidad global y particular, en cada clase) las relaciones interpersonales se tornan más impersonales y complicadas, no solo entre alumnos sino entre profesores. Los estudiantes tienden a relacionarse con los que consideran afines y se desentienden de los otros compañeros a los que perciben, en ocasiones, con ciertas reticencias. La obligación de aprender juntos y colaborar en el equipo habría supuesto una evidente mejora en sus relaciones, ampliando el marco de desenvolvimiento personal. Está estudiado que las relaciones

³²⁸ JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. (1999b): Op. Cit. Pág. 124.

³²⁹ SLAVIN R. (1985): Op. Cit. Pág. 157 y 158.

³³⁰ PÚJOLAS, P. (2008): Op. Cit. Pág. 59-60.

permanentes entre los alumnos llegan a incidir favorablemente en la consecución de diferentes aspectos del desarrollo cognitivo y afectivo y de socialización³³¹.

De todo lo dicho, se desprende la efectiva contribución de las estrategias cooperativas en la mejora de las relaciones interpersonales. Se corroboran estas conclusiones con algunas investigaciones que apuntan al método cooperativo como instrumento clave para superar las dificultades y capaz de establecer relaciones positivas de cooperación. De este modo, esas investigaciones, señalan que estas metodologías son esenciales en la adquisición de la competencia social-ciudadana ya que desarrollan específicamente habilidades de comunicación, habilidades sociales, aprender a debatir, compartir y contrastar ideas³³².

4.- HABILIDADES RELACIONALES CON EL ENTORNO.

Conocer más allá de lo que me pasa, es decir conocer la realidad, la sociedad, en el entorno en el que me muevo y vivo, tomar conciencia de mi papel como ciudadano son componentes de la competencia social ciudadana que también se han analizado por ser de gran interés para su adquisición.

Esta competencia social y ciudadana, como ya dijimos anteriormente, que se analiza de forma genérica en este capítulo está íntimamente relacionada con el aprendizaje de contenidos, tanto conceptuales como procedimentales, ya analizado. El aprendizaje de nociones económicas y empresariales de vigente actualidad, el conocimiento del funcionamiento del mercado, el desarrollo de la conciencia ciudadana (desarrollada a través de variadas actividades y tareas, como por ejemplo, la confección del proyecto simulado) como actor y protagonista de la sociedad económica en la que se desenvuelve son elementos que integran y desarrollan esta competencia básica en los alumnos y alumnas que cursan estas materias.

³³¹ GUITART, R.: Op. Cit. Pág. 79-80.

³³² VILCHES, A. y GIL, D.: Op. Cit. Pág. 45.

4.1.- Enseñanza obligatoria: Las habilidades con el entorno social en los grupos de Iniciativa Emprendedora.

En el grupo del I.E.S. Parquesol los alumnos de Iniciativa emprendedora han sentido que gracias al método cooperativo han mejorado sus habilidades relacionales con el entorno, pasando de un 6,6 a un 7, pero llama la atención la ausencia de referencias explícitas referidas sobre en que ha consistido dicha mejoría en estas habilidades (gráfico 19).

En el otro grupo, el del I.E.S Cardenal López de Mendoza, el aumento es casi imperceptible, pasando de un 6,5 a un 6,6. Los comentarios de los alumnos en los registros cualitativos no hacen referencia alguna, al igual que en el anterior, ambos de enseñanza obligatoria, sobre la habilidades relacionales con el entorno descritas (gráfico 19).

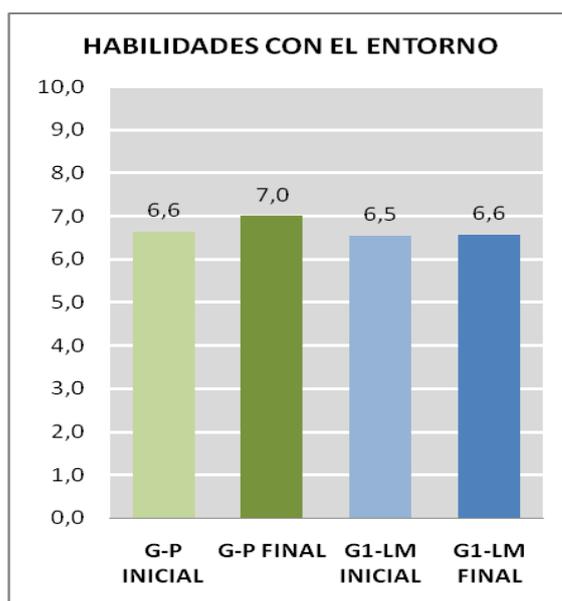


Gráfico 19.- Puntuación de la subcompetencia habilidades con el entorno, antes y después de la intervención, en la E.S.O.

Puede que la falta de concreción de una cuestión tan amplia obstaculice a los alumnos la vinculación de la metodología a esta subcompetencia, sin caer en la cuenta de la cantidad de referencias a su papel como ciudadano que se han desarrollado fruto del aprendizaje de los contenidos del área de Iniciativa Emprendedora. Por este motivo, se podría pensar que son timoratos en su valoración numérica y no son capaces de dar concreción y relación a esta competencia con el método empleado. O

bien, este tipo de habilidades que implican un claro desenvolvimiento como ciudadanos fuera del aula no se relaciona con los procesos intraescolares.

4.2.- Enseñanza postobligatoria: Las habilidades con el entorno en los grupos de Economía.

En el grupo de pequeño tamaño de la materia de Economía en el I.E.S. Galileo el aumento en la puntuación de los alumnos del método como contribuidor de esta habilidad es significativo. Se produce un aumento del 10%, el mayor aumento de los cuatro grupo analizados. Los alumnos parecen haber percibido con el cambio metodológico un mayor conocimiento de su entorno o realidad y sienten mayor conciencia de su papel como ciudadanos, aunque los comentarios sobre esta cuestión siguen ausentes en otros registros (gráfico 20).

Por el contrario, en el grupo de 1º de Bachillerato del I.E.S. Cardenal López de Mendoza, la bajada es significativa. Es el único grupo en el que los alumnos perciben que la intervención metodológica ha favorecido menos que otras formulas de enseñanza a dicha subcompetencia. Siguen siendo inexistentes, de igual manera, en estos grupos de Bachillerato, los comentarios al respecto en las evaluaciones de la experiencia cooperativa.

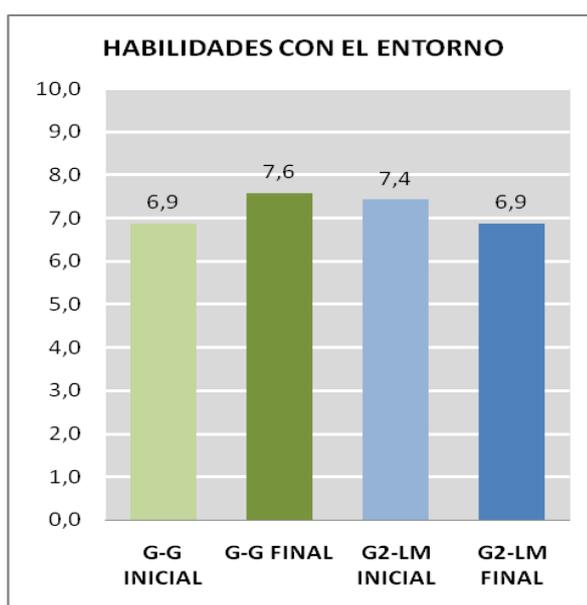


Gráfico 20.- Puntuación de la subcompetencia habilidades con el entorno, antes y después de la intervención, en Bachillerato.

4.3.- En síntesis: El aprendizaje por proyectos y el tejido social del barrio como elementos de influencia.

En ambos grupos de enseñanza obligatoria ha mejorado la valoración de los alumnos después del cambio metodológico. La ligera mejoría (pues la ausencia de comentarios explícitos al respecto es total) puede deberse al complementar el aprendizaje cooperativo con estrategias basadas en la resolución de problemas. Trabajar y elaborar un proyecto de empresa simulado, en los grupos de enseñanza obligatoria, pone al alumno en una situación ventajosa para percibirse como ciudadano y sentir como le pueden afectar ciertas decisiones presentes o futuras.

En cambio, en la enseñanza de Bachillerato los resultados son desiguales. En el I.E.S. Galileo, un centro educativo “periférico” y con un pasado de barrio marginal, es donde se produce el mayor aumento, fruto de la aplicación del método, en el sentimiento que los alumnos tienen de su conocimiento del entorno y de su papel como ciudadanos. El docente al analizar los tres contextos educativos, hace notar cómo en este centro educativo del I.E.S. Galileo es donde mayores esfuerzos hacen el equipo directivo y el conjunto de profesores por interrelacionarse con el entorno y el barrio donde está situado. Quizá por ello los estudiantes tengan una mayor sensibilidad hacia esta cuestión, aunque no son capaces de explicitarlo en los registros de corte cualitativo. Aunque ciertos estudios muestran que el trabajo en grupos fomenta las habilidades con el entorno de modo genérico, al menos, en este caso no podemos afirmar que los alumnos perciban dicha relación e influencia positiva respecto a la aplicación del aprendizaje cooperativo³³³.

La mayor identidad de barrio, la red social del contexto del I.E.S. Galileo y la complementación del método cooperativo con estrategias basadas en resolución de problemas o elaboración de proyectos que conectan la realidad con el aula puedan ser factores explicativos, en parte, del logro de la competencia ciudadana y de la adquisición de habilidades con el entorno.

³³³ PÚJOLAS, P. (2008): Op. Cit. Pág. 19.

IX.- EL CLIMA Y LA GESTIÓN DEL AULA

1.- EL CLIMA: CONVIVENCIA Y RELACIONES INTERPERSONALES.

El clima de aula lo conforman diferentes componentes. La dimensión curricular referida a las propuestas metodológicas motivadoras para aprender es una de ellas. A esta, se la une la dimensión relacional y, en correspondencia con ella, el estilo docente, con las cualidades y habilidades propias del mismo³³⁴.

1.1.- Dimensión curricular.

a.- La propuesta metodológica curricular en los grupos de enseñanza obligatoria.

El elemento relacionado con el currículo que más influye en el clima de aula es la manera de desarrollar la propuesta metodológica y su programación de los contenidos y procedimientos en el día a día de la clase. En este sentido, se les preguntó a los alumnos si la intervención mejoraba la convivencia y favorecía el conocimiento de los compañeros a los que menos trataban (gráfico 21). Para cada pregunta se recoge el porcentaje de variación en la respuesta de los estudiantes comparando dos momentos temporales: antes de la estructuración de los contenidos de modo cooperativo y después de la intervención.

³³⁴ TORREGO, J.C. (Coord.): Op. Cit. 174-175.

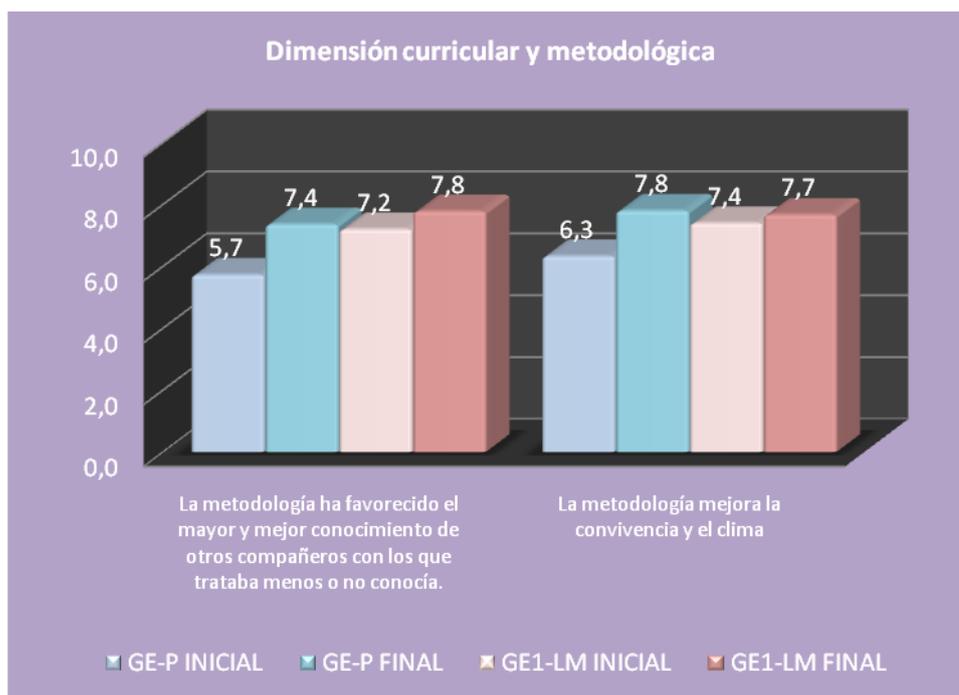


Gráfico 21.- Valoración de la dimensión curricular, antes y después de la intervención, en la E.S.O.

Los resultados positivos en el grupo escolar del I.E.S. Parquesol son marcados. A juicio de los estudiantes la propuesta metodológica y la forma de organizar los contenidos cooperativamente han favorecido sensiblemente el mayor y mejor conocimiento de los estudiantes, fomentando la comunicación y el trato con compañeros/as que no conocían en profundidad. Dicho ítem crece en un 28%, pasando de un 5,7 a un 7,4 (gráfico 21). En la misma línea, aumenta marcadamente la valoración del alumnado cuando se les pregunta, directamente, si la metodología empleada mejora la convivencia y el clima de clase. Los alumnos perciben un 23% de mejoría del aprendizaje cooperativo frente a una metodología tradicional de esfuerzos individuales en esta segunda cuestión (aumentando de un 6,3 a un 7,8). Algunos estudios, en este sentido, corroboran que el aprendizaje cooperativo se erige en elemento preventivo de la convivencia³³⁵.

En el grupo del I.E.S. Cardenal López de Mendoza, los resultados son ligeramente positivos pero en mucha menor medida que el otro grupo de 4º de E.S.O. analizado. Sube la valoración en ambos aspectos fruto de la intervención metodológica. Una mejora del 4% (de 7,4 a 7,7) en la pregunta más general y directa

³³⁵ ORTEGA, R, REY, R. del y CÓRDOBA, F.: "Las aulas de educación secundaria como espacios de convivencia y aprendizaje: relaciones interpersonales y gestión del grupo-clase en COLL, C. (Coord.): *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona. Grao, 2010. Pág. 193-206. Pág. 204.

de cómo contribuye la propuesta metodológica al buen clima y en un 8% se concreta la contribución metodológica cooperativa al mayor conocimiento de los compañeros con los que menos trato se tenía, pasando de un 7,2 a un 7,8 (gráfico 21).

b.- La propuesta metodológica curricular en los grupos de enseñanza postobligatoria.

De manera paralela se analizan las mismas cuestiones pero para los grupos de 1º de Bachillerato.

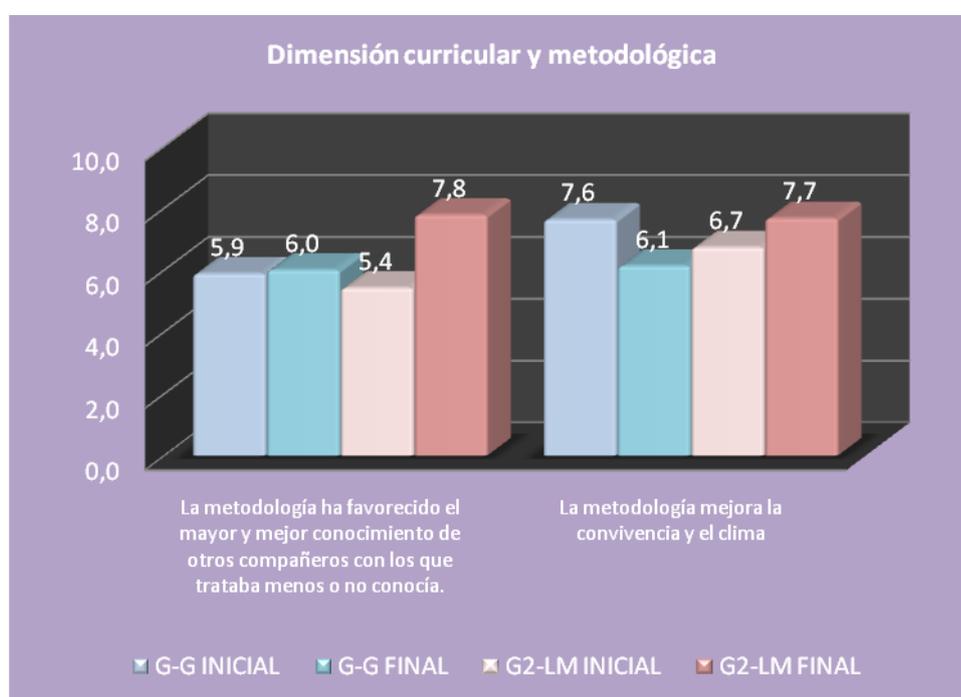


Gráfico 22.- Valoración de la dimensión curricular, antes y después de la intervención, en Bachillerato.

En el I.E.S. Galileo, para el grupo de nueve alumnos/as de 1º de Bachillerato en la materia de Economía, los resultados son llamativos, pues rompen la tendencia del resto de grupos. Se produce el menor aumento, un escaso 2%, en la percepción de la mejora del método cooperativo hacia la contribución al mayor conocimiento de los compañeros y compañeras, manteniéndose casi invariable de un 5,9 a un 6 (antes y después de la intervención). En este grupo los estudiantes ya se conocen de años anteriores, fomentado por la alta repetición y por el menor tamaño del centro educativo y del grupo clase. Baja, considerablemente (un 20%) la percepción de los estudiantes acerca del cambio metodológico en la creación de un positivo clima de

clase y convivencia (gráfico 22). Los alumnos descartan la nueva propuesta de estructuración de tareas como elemento explicativo del clima de clase y la convivencia. El docente no percibe signos de deterioro de la convivencia ni conflictos marcados fruto de la aplicación metodológica. Sencillamente, los alumnos valoraban antes de la intervención el buen clima de clase del que disfrutaban cotidianamente y que continúa, independientemente de novedosas o alternativas propuestas metodológicas.

Por tanto, es el único grupo la propuesta metodológica del aprendizaje cooperativo no incrementa el buen clima de aula. El escaso número de integrantes de la clase, como ellos comentan de forma espontánea en múltiples ocasiones (“sí ya nos conocemos todos”), hace que el método cooperativo (que fomenta una mayor interacción entre alumnos) no se perciba como significativo, pues el alto conocimiento entre los miembros de la clase favorece, en sí mismo, las interacciones en el aula y fuera de ella.

En el grupo de enseñanza postobligatoria del I.E.S. Cardenal López de Mendoza, los resultados mantienen la tendencia de ambos grupos de enseñanza obligatoria e incluso la mejora. Se disparan positivamente en la pregunta de cómo el nuevo método ha fomentado el mejor conocimiento entre los estudiantes aumentando su trato y convivencia diaria. En esta cuestión el aumento, después de la intervención, es de un 44% (aumenta más de dos puntos en valor absoluto) siendo de un 14% cuando se les pregunta por la relación entre la nueva propuesta y el clima de aula y la convivencia, pasando de un 6,7 a un 7,7 (gráfico 22). Estos resultados apuntan la posible mayor contribución del método cooperativo a la convivencia y trato diario entre los estudiantes en contextos más impersonales, como es el del I.E.S. Cardenal López de Mendoza donde la etapa de secundaria se compone de un alto número de unidades. En este instituto son aún mejores los datos en el grupo de enseñanza postobligatoria que en el de enseñanza obligatoria. El motivo de este apunte, puede residir en el menor conocimiento de partida de los escolares de 1º de Bachillerato. Más de un tercio de los alumnos y alumnas provienen de otros colegios privados y públicos. En cambio, en el grupo de 4º E.S.O. muchos compañeros y compañeras vienen coincidiendo en años anteriores pasando de curso a curso con el mismo grupo de clase. El menor conocimiento de partida, aspecto que ocurre en gran medida en el grupo del I.E.S. Parquesol, pues los estudiantes de Iniciativa Emprendedora proviene

de tres grupos escolares diferentes, y en el grupo de 1º de Bachillerato, con alumnado proveniente de diferentes centros educativos que empiezan una nueva etapa, explica la mayor y considerable variación en la mejora del clima y el conocimiento mutuo fruto de la nueva propuesta metodológica.

c.- En síntesis: Buen clima de aula en los grupos de tamaño considerable y menor conocimiento de partida.

Los alumnos son claros y relacionan positivamente la nueva propuesta y forma de presentar y estructurar el currículo de modo cooperativo, con el logro de un mejor clima de aula y convivencia entre ellos. Esto es así en todos los casos, excepto en el contexto educativo del I.E.S. Galileo, donde la intervención se aplicó a un grupo reducido de alumnos, lo que convierte a la clase entera en un pequeño grupo. La mejoría relacional y de clima en estos tipos de aula viene dada, de antemano, por las características del tamaño que favorecen las interacciones (positivas o negativas en cada caso), dejando sin efecto la aplicación de innovadoras propuestas metodológicas.

Cuando el análisis del clima y la convivencia se concreta aún más, pidiendo a los alumnos que relacionen la propuesta del aprendizaje cooperativo con el mayor y mejor conocimiento y trato a sus compañeros menos conocidos, los resultados son positivos en todos los casos. La menor mejoría se produce, nuevamente, en el grupo reducido del I.E.S. Galileo.

Se puede detectar la positiva contribución de la propuesta cooperativa sobre el clima en aquellos contextos de aula con un grupo significativo y numeroso de alumnos. Y no solo de aula sino de estructura escolar general, pues los contextos con escasas unidades y grupos en la etapa fomentan el mayor trato personalizado sin necesidad de la aplicación de metodologías innovadoras o favorecedoras del clima escolar.

El menor conocimiento de partida entre los estudiantes que forman el grupo de Iniciativa Emprendedora o Economía constituye otro factor clave que explica la alta contribución de la propuesta cooperativa al mayor conocimiento y mejor clima de clase.

Además, en algunos centros como es el caso del I.E.S. Parquesol, se están desarrollando en ciertos centros educativos españoles dos estrategias o programas que contribuyen con éxito a la gestión de la convivencia diaria en el aula y en el centro

educativo, que permiten afrontar la conflictividad y la disciplina de una forma positiva. Estas son la mediación de conflictos y los programas de ayuda entre iguales³³⁶. Es en este último, donde por suponer una red de apoyo entre compañeros y de colaboración, podemos encuadrar al aprendizaje cooperativo. En esta sintonía, el aprendizaje cooperativo sitúa el peso de la mejora de la convivencia no tanto en el sujeto o alumno sino como producto de las interacciones entre el sujeto y su entorno, así cambiando las estructuras de acción y aprendizaje consigue mejorar las relaciones y la convivencia en el aula³³⁷.

1.2.- Dimensión relacional y clima.

a.- Las relaciones y el clima de aula en los grupos de enseñanza obligatoria.

Una buena manera de observar las interacciones que se dan en el aula y el lugar o la valoración que ocupa cada miembro de la clase en el sistema aula en global, es la elaboración de un sociograma³³⁸, en donde aparecen tres indicadores o comportamientos: de ayuda (en relación a las tareas y a la resolución de conflictos), de relaciones sociales (se relaciona, tiene amigos, viene contento a clase), y de liderazgo (tiene opinión propia, organiza y propone actividades), mostrados con una valoración (sobre 5 puntos, desde un punto si no se da apenas dicho comportamiento hasta 5 si se da mucho ese comportamiento en cada sujeto) de los tres comportamientos antes y después de la intervención.

³³⁶ IMBERNÓN, F. (Coord.) (2010). Op. Cit. Pág. 119-124.

³³⁷ GÓMEZ, M.T., MIR, V. y SERRTAS, M.G.: *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase*. Madrid. Narcea, 2000. Pág. 36-38.

³³⁸ PUIG, J.M., MARTÍN, X. y ESCARDIBUL, S.: *Cómo fomentar la participación en la escuela: propuesta de actividades*. Barcelona. Grao, 1999. Pág. 52.

I.E.S. PARQUESOL

SOCIOGRAMA VINES - Valoración por los iguales de las necesidades emocionales

	INICIO	FINAL	INICIO	FINAL	INICIO	FINAL	INICIO	FINAL	INICIO	FINAL	INICIO	FINAL	INICIO	FINAL
	Ayuda en tareas		Ayuda en conflictos		Relaciona		Contenido		Amigos		Asertivo		Líder	
MEDIAS	2,85	3,04	2,71	3,06	3,15	3,22	3,20	3,29	3,27	3,31	3,01	3,16	2,57	2,84
	COMPORTAMIENTOS DE AYUDA				RELACIONES SOCIALES						LIDERAZGO			
	INICIO	2,78	3,05	FINAL	INICIO	3,21	3,27	FINAL	INICIO	2,79	3,00	FINAL		
		↑	9,7%			↑	2,1%			↑	7,6%			

Tabla 55.- Datos del sociograma en el grupo de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. Parquesol.

Aunque es difícil que, en el poco tiempo que dura la intervención, varíe la estructura relacional de la clase, podemos observar que fruto del cambio metodológico la valoración de sus iguales (compañeros de aula en la materia de Iniciativa Emprendedora) ha variado en el grupo del I.E.S. Parquesol.

Un 9,7% de media mejora la valoración de sus iguales para el conjunto de la clase en los comportamientos de ayuda. Los alumnos sienten que sus compañeros se han desempeñado en mayor medida a la hora de ayudarse entre ellos, tanto en el ámbito de tarea como de apoyo emocional y resolución de conflictos. Los alumnos reconocen que el clima de trabajo de la clase es bueno o muy bueno, que “a la gente no le importa trabajar y todos nos ayudamos”. Los pequeños conflictos ocurridos “han hecho avanzar al grupo” según comenta el docente en una nota (aspecto que es corroborado por un alumna participante del conflicto en la entrevista grupal). El aprendizaje cooperativo fomenta la responsabilidad y el compañerismo, lo que hace que el clima de aula gane en respeto, escucha y algunos compañeros pasen del anonimato al encuentro.

Los comportamientos de liderazgo también son más valorados (un 7,6%), fomentando la nueva metodología mayor asertividad y capacidad de propuesta e iniciativa en cada uno de los estudiantes.

Aumenta, aunque en menor medida, la valoración media de los alumnos respecto a los comportamientos relacionales. Los alumnos notan que se relacionan más después de la intervención cooperativa, vienen más contentos a clase y surgen nuevas relaciones de amistad y simpatía. En este sentido, en otros registros, los alumnos y alumnas inciden en que una de las mejores cosas del método cooperativo

es que se relacionan. Cuando valoran las técnicas cooperativas en las que se trabaja por parejas hacen notar que “conoces mejor a tu pareja” que antes.

De hecho, chicos y chicas, clasifican esta materia de Iniciativa Emprendedora como la tercera asignatura en la que mejor clima de aula se da. Los estudiantes, en la entrevista, comentan que “en esta asignatura te puedes relacionar con la gente y que en otras clases (asignaturas) no hablas con los demás, solo con tus amigos”. Todos reconocen que han conocido en mayor profundidad a sus compañeros. Una alumna en concreto resalta un comentario significativo respecto a otro compañero con el que nunca había intercambiado palabra alguna: “he pasado a tener una imagen de que este compañero no existía en clase a que incluso me relaciono con él y le vacilo” (lo dice sonriendo y en plan cariñoso).

Para terminar de puntualizar este apartado se recogen algunas observaciones que alumnos y profesor registran en el cuaderno cooperativo de grupo. Prácticamente la totalidad de los grupos recogen que el ambiente de grupo ha sido bueno o muy bueno, que se han complementado como grupo. Por su matiz cómico y sincero cito uno de estos comentarios (cada grupo tenía un nombre que coincidía con su proyecto de empresa, este comentario es del grupo Waterloo): “El ambiente en general ha sido bueno... ¡Waterloo mola! Aunque es difícil la comunicación con las personas de otra clase, lo hemos solucionado con los correos electrónicos”.

El profesor recoge en varias ocasiones el buen clima que ha percibido en el grupo o la positiva complementación entre sus miembros.

Todo esto es aún más significativo, pues los alumnos de este grupo provienen de parte de tres clases diferentes, 4º E.S.O. A, B y C, que en Iniciativa Emprendedora se juntan formando un solo grupo de 28 alumnos.

En el I.E.S. Cardenal López de Mendoza, Las valoraciones entre los iguales en el grupo de Iniciativa Emprendedora se recogen de la misma manera en el sociograma.

I.E.S. CARDENAL LÓPEZ DE MENDOZA - INICIATIVA EMPRENDORA 4º E.S.O.
SOCIOGRAMA VINES - Valoración por los iguales de las necesidades emocionales

	INICIO	FINAL	INICIO	FINAL	INICIO	FINAL	INICIO	FINAL	INICIO	FINAL	INICIO	FINAL	INICIO	FINAL
	Ayuda en tareas		Ayuda en conflictos		Relaciona		Contento		Amigos		Asertivo		Líder	
MEDIAS	3,17	3,19	3,06	3,17	3,47	3,49	3,38	3,48	3,64	3,68	3,59	3,60	2,85	2,92
	COMPORTAMIENTOS DE AYUDA				RELACIONES SOCIALES						LIDERAZGO			
	INICIO	3,11	3,18	FINAL	INICIO	3,49	3,55	FINAL	INICIO	3,22	3,26	FINAL		
		↑				↑				↑				
			2,2%				1,6%					1,1%		

Tabla 56.- Datos del sociograma en el grupo de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.

A través de los datos podemos comprobar que la valoración aumenta después de la intervención, aunque en menor medida que para el grupo anterior de enseñanza obligatoria. Podemos concluir que para este grupo, formado por alumnado proveniente de dos clases (4º E.S.O. C y 4º E.S.O. D), se produce una positiva contribución del método cooperativo al fomento de las relaciones, la valoración entre iguales y al clima de clase.

Los alumnos al valorar la experiencia notan que ha aumentado la complicidad entre ellos. Valoran como la segunda-tercera materia de las nueve que cursan en la que mejor clima se da. Vuelven a indicar que todos se han ayudado, que con este sistema de trabajo están en constante interacción entre ellos, aspectos que inciden en el buen clima y relaciones de la clase.

b.- Las relaciones y el clima de aula en los grupos de enseñanza postobligatoria.

Se muestra a continuación los resultados del sociograma para el grupo de nueve alumnos de Economía del I.E.S. Galileo.

I.E.S. GALILEO

SOCIOGRAMA VINES - Valoración por los iguales de las necesidades emocionales

	INICIO	FINAL	INICIO	FINAL	INICIO	FINAL	INICIO	FINAL	INICIO	FINAL	INICIO	FINAL	INICIO	FINAL
	Ayuda en tareas		Ayuda en conflictos		Relaciona		Contento		Amigos		Asertivo		Líder	
MEDIAS	3,28	3,10	3,25	2,83	3,82	3,63	3,90	3,84	4,14	3,95	3,53	3,46	3,15	3,11
	COMPORTAMIENTOS DE AYUDA				RELACIONES SOCIALES						LIDERAZGO			
	INICIO	3,26	2,96	FINAL	INICIO	3,95	3,81	FINAL	INICIO	3,34	3,29	FINAL		
		↓				↓				↓				
			-9,3%				-3,6%					-1,6%		

Tabla 57.- Datos del sociograma en el grupo de Economía del I.E.S. Galileo.

Podemos ver que vuelve a cambiar la tendencia, como ya apuntábamos en otros apartados relacionados bien con la competencia social o bien con factores relacionales. El sociograma muestra la no incidencia (incluso negativa) del cambio metodológico sobre los tres comportamientos analizados. El tamaño de la clase vuelve a ser decisivo para la positiva o neutra contribución del cambio metodológico al clima relacional del aula.

A pesar de estos datos, en los registros cualitativos, los alumnos valoran esta materia de Economía como la primera o segunda asignatura (de entre las nueve que cursan) que tiene mejor clima de clase. Cuando se les pide que destaquen lo mejor de la metodología cooperativa expresan unánimemente el buen clima y compañerismo. En cambio, en el informe del orientador no aparecen menciones expresas al clima de clase o si existen son para recordar el positivo ambiente que existe ya antes de la intervención cooperativa. La menor heterogeneidad y el reducido tamaño del grupo son factores que explican, nuevamente, la negativa contribución del aprendizaje cooperativa al clima de clase y las relaciones.

Los alumnos de este grupo de Economía, forman parte de la misma y única clase de 1º Bachillerato de Ciencias Sociales en el instituto. Es claro, que estos alumnos, percibe su buena relación en el aula, no por la aplicación del nuevo método, sino por múltiples factores, inherentes al tamaño del grupo y su conocimiento anterior, y de otros factores extra-metodológicos: el tipo de materia, el papel del profesor... De ahí, su negativa o neutra valoración en todas las referencias relacionales del método cooperativo.

En el mismo sentido, se analizan de forma paralela los resultados del sociograma en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza, ahora para el curso de 1º de Bachillerato.

I.E.S. CARDENAL LÓPEZ DE MENDOZA - Economía 1º BACHILLERATO
SOCIOGRAMA VINES - Valoración por los iguales de las necesidades emocionales

	INICIO	FINAL	INICIO	FINAL	INICIO	FINAL	INICIO	FINAL	INICIO	FINAL	INICIO	FINAL	INICIO	FINAL
	Ayuda en tareas		Ayuda en conflictos		Relaciona		Contento		Amigos		Asertivo		Líder	
MEDIAS	3,22	3,23	3,13	3,13	3,63	3,56	3,74	3,79	3,72	3,82	3,58	3,58	3,01	3,10
	COMPORTAMIENTOS DE AYUDA				RELACIONES SOCIALES						LIDERAZGO			
	INICIO	3,17	3,18	FINAL	INICIO	3,70	3,72	FINAL	INICIO	3,30	3,34	FINAL		
		↑	0,2%			↑	0,7%			↑	1,4%			

Tabla 58.- Datos del sociograma en el grupo de Economía del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.

Se observa que los resultados sintonizan de parecida forma con el grupo de 4º E.S.O. del mismo centro educativo. Mejora la valoración entre iguales pero en menor medida que en el grupo enseñanza obligatoria del mismo instituto. El menor conocimiento de partida podría hacernos suponer una mayor contribución del nuevo método, en este sentido.

Ya los alumnos, antes de comenzar el nuevo sistema de trabajo, valoraban el buen clima de clase (aspecto comentado por el tutor de dicha clase en las reuniones semanales de tutores). En este sentido, los alumnos ya puntuaban, antes de la intervención, a esta materia como la segunda en la que mejor clima de aula se vivía (media de 1,9 sobre 9 asignaturas que cursan). Después de la intervención sigue siendo la segunda o tercera materia con mejor clima pero la media pasa, ahora, a ser de 2,6 (sobre las 9 asignaturas que tienen). Se les pedía a los estudiantes que pensasen en la primera materia con mejor clima (a esa la darían un uno) y en la materia con peor clima (a la que darían un 9) y luego valorasen a Economía en dicha escala (de 1 al 9).

Los alumnos valoran, después de la intervención, cómo el orden de colocación de los grupos ha mejorado el clima, las relaciones y el trabajo. Y en el informe de la orientadora, los estudiantes valoran que el cambio metodológico “ha favorecido la integración de todos los compañeros porque nos obliga a trabajar todos juntos”.

c.- En síntesis: Relevancia del tamaño y conocimiento inicial en la generación de un positivo clima de clase.

Los investigadores coinciden en lo nuclear de los métodos cooperativos como creadores de un buen clima de aula. No se puntualiza, en ellas, la influencia de dichas estrategias respecto al tamaño de grupo donde se aplican³³⁹.

En nuestro caso, se vuelve a dar la tendencia ya analizada. En los grupos con un tamaño considerable de alumnos, el aprendizaje cooperativo resulta favorecedor del clima de aula respecto a la mejora de las relaciones sociales en el aula. Todo ello, puntualizado con que la mejoría es mayor en aquellos grupos que provienen de clases diferentes en vez de pertenecer a la misma clase para el resto de materias.

El método cooperativo es determinante en la mejora del clima convivencial en el aula, provocando mayor simpatía entre los compañeros en todos los casos. La única excepción la constituyen los grupos bien de amplio conocimiento inicial o de reducida dimensión³⁴⁰.

Los conflictos, gracias al nuevo método, se resuelven en mejor medida, potencia los comportamientos de ayuda mutua en las tareas y el estudio de las nociones económicas-empresariales trabajadas, favorece la interacción e integración con otros compañeros con más dificultades (en el sentido amplio de la palabra)³⁴¹. Además, después de la aplicación del aprendizaje cooperativo, mejoran las relaciones sociales en el grupo de alumnos, favoreciendo el trato con aquellos alumnos con los que se tenía desconocimiento y profundizando las relaciones ya iniciadas. Por eso, no se da dicha mejoría en el grupo de reducida dimensión del I.E.S. Galileo, pues no existe un desconocimiento previo de ningún sujeto de la clase. Slavin apunta en este sentido que con el aprendizaje cooperativo los alumnos tienen la creencia que son más valiosos e importantes, así como que les hace incluir a más amigos entre sus compañeros³⁴².

Es necesario hacer hincapié en la importancia capital de los agrupamientos para el buen desarrollo de la metodología del aprendizaje cooperativo. Buena parte del éxito de dicha aplicación y desarrollo se basa en esta decisión. Decisión que no se toma

³³⁹ VILCHES, A. y GIL, D.: Op. Cit. Pág. 42.

³⁴⁰ SLAVIN R. (1985): Op. Cit. Pág. 155 y 156.

³⁴¹ LOBATO FRAILE, C.: Op. Cit. Pág. 30.

³⁴² SLAVIN R. (1985): Op. Cit. Pág. 146.

a la ligera, pues como se ha comentado anteriormente, se establecen los agrupamientos después de conocer al grupo de alumnos y con información procedente de varias fuentes. Partimos de la base que unos agrupamientos acertados, fundamentados en la heterogeneidad del alumnado, fomentarán el buen desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. De las notas de campo registradas después de cada técnica se obtiene información sobre los agrupamientos que corroboran la positividad de la heterogeneidad³⁴³. El profesor puntualiza, en muchos casos, su satisfacción con los grupos, los ve equilibrados sobre todo al considerar los grupos formales de cuatro alumnos. Por el contrario de lo que se suele pensar, hay numerosos estudios que contradicen la idea de que los alumnos aprenden mejor en grupos y contextos homogéneos. Aunque a muchos profesores les resulta más llevadero agrupaciones homogéneas, la heterogeneidad es clave para el fomento del aprendizaje en sí y para la inclusión de todos los alumnos³⁴⁴.

El aprendizaje cooperativo fomenta el conocimiento de los alumnos entre sí, llegando a crear interacciones y relaciones que de otro modo no se hubieran producido. Fomenta, a su vez, la integración escolar de ciertos alumnos con mayores dificultades relacionales. La importancia de la heterogeneidad y el cuidado de los agrupamientos aportan una dinámica en el aula de integración y socialización y son la base para el logro de una positiva cohesión afectiva y buen clima de aula³⁴⁵.

De hecho, hay estudios que corroboran que para integrar a los alumnos con dificultades de aprendizaje, que en las mediciones sociométricas son menos aceptados y rechazados, los métodos tradicionales no son suficientes³⁴⁶.

El aprendizaje cooperativo fomenta en mayor medida la dimensión relacional en aquellos grupos que parten de un menor conocimiento previo. Este es el caso de los grupos compuestos por distintos grupos escolares. Por ejemplo, el grupo de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. Parquesol está formado por alumnos de tres grupos distintos 4º E.S.O. A, B y C. Estos alumnos solo coinciden en esta área y difieren en todas las demás. En cambio, ambos grupos de Economía están formados por el mismo grupo escolar que cursan conjuntamente todas las materias del curso. El menor

³⁴³ OVEJERO BERNAL, A. Op.Cit. Pág. 177.

³⁴⁴ FEITO, R. (Coord.): *Sociología de la educación en secundaria 1. Vol. 3. Barcelona. Grao, 2010. Pág. 71-74.*

³⁴⁵ PÉREZ GÓMEZ, A.I.: Op. Cit. Pág. 81.

³⁴⁶ SLAVIN, R, (1999): Op. Cit. Pág. 56.

conocimiento de partida de los estudiantes de Economía del instituto burgalés puede quedar matizado con el hecho de que pertenezcan a un mismo grupo escolar (1º Bachillerato D), aspecto favorecedor en sí mismo del conocimiento entre alumnos y alumnas.

1.3.- El estilo docente como componente del clima de aula.

Los comentarios de los alumnos al valorar el papel del profesor son muy similares, incluso con las mismas referencias o expresiones, en los cuatro grupos investigados.

a.- El perfil del profesor en los grupos de enseñanza obligatoria.

En ambos grupos de enseñanza obligatoria los alumnos valoran al profesor con los siguientes rasgos de personalidad: “cercano, que intenta ayudar, actitud de simpatía, buen humor, buen hombre...”.

A nivel más curricular, destacan la buena preparación de las clases, que explica bien, que les ayuda cuando surgen dudas, que le interesa y apasiona la asignatura... El docente no debe improvisar las clases sino ha de ser capaz de evaluar lo que han aprendido los alumnos y disponer de técnicas que permitan realizar un seguimiento del mismo³⁴⁷. Estos rasgos, de una u otra manera, son percibidos por los alumnos intensamente con el cambio metodológico.

Así se refleja, además, en el cuestionario titulado “la metodología a examen”, cuya cuestión A6, se les pregunta si se nota que el profesor trae bien preparadas y organizadas las clases.

	G-P INICIAL	G-P FINAL	G1-LM INICIAL	G1-LM FINAL
Se nota que el profesor prepara y tiene más organizadas las clases.	8,52	8,56	8,4	8,78

Tabla 59.- Resultados de la cuestión A6 en los grupos de enseñanza obligatoria.

³⁴⁷ SERENTILL, J.: “La evaluación de la docencia: una oportunidad para mejorar la práctica educativa”. *Aula de Innovación Educativa* nº 190. Marzo, 2010. Pág. 61-65.

En el grupo del I.E.S. Parquesol, dicha cuestión mejora muy ligeramente con el cambio metodológico. Se ha de tener en cuenta la altísima puntuación que recibe esta cuestión tanto antes como después de la aplicación metodológica superando el 8,5 puntos sobre 10, matiz que refuerza la ligera mejoría.

En el grupo, también de enseñanza obligatoria, ahora en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza, la tendencia es casi idéntica, una ligera mejoría (de 8,4 a 8,78) con altísimos valores antes y después de la intervención.

En ambos grupos, la mayoría de los comentarios también son coincidentes. Siguen la misma línea de subrayar el esfuerzo por practicar nuevos métodos. Expresiones similares como: “ayuda a que aprendamos con nuevos métodos”, “hace que las clases ahora sean menos aburridas o más divertidas”, “es un profesor distinto” (por la metodología) son comunes en ambos. Alguno se atreve a calificar la metodología de “emotiva” pues “el profesor es cercano, nos deja preguntar las dudas y participar”...

Vemos, pues, como el cambio metodológico ha reforzado más si cabe la buena valoración del estilo docente en el alumnado.

De hecho cuando se les pide a los alumnos al final de cada trimestre escolar que establezcan un ranking de las materias que cursan donde el profesor sea más accesible, la respuesta en cada grupo es muy parecida.

	Aspecto	Media	Moda	Mediana
G-P INICIAL	La accesibilidad del profesor	3,3	2	3
G-P FINAL	La accesibilidad del profesor	2,7	2	2
G1-LM INICIAL	La accesibilidad del profesor	2,4	2	2
G1-LM FINAL	La accesibilidad del profesor	2,5	3	3

Tabla 60.- Comparación de la materia de Iniciativa Emprendedora con el resto en accesibilidad del profesor.

Los alumnos del I.E.S. Parquesol valoran la materia de Iniciativa Emprendedora como la segunda (de las nueve que cursan) en la que vivencian la mayor accesibilidad por parte de su profesor, mejorando medio puesto (de media) con la intervención metodológica novedosa.

El docente siente que los alumnos acuden a él con más naturalidad y frecuencia que antes, fruto de la propuesta cooperativa.

En el I.E.S. Cardenal López de Mendoza se mantiene neutral la valoración en cuanto a la accesibilidad del profesor, pero en cualquier caso, son resultados muy positivos pues los alumnos perciben que es la segunda-tercera asignatura en la que el profesor que la imparte se muestra más accesible y cercano. Una estimable posición pues son nueve las asignaturas que conforman su plan de estudios.

De hecho, se constata que el aprendizaje cooperativo no solo mejora la relaciones entre los alumnos sino entre profesor-alumno. Ovejero apunta la importancia de las buenas relaciones no solo entre alumnos, sino entre alumnos y profesor³⁴⁸.

b.- El perfil del profesor en los grupos de enseñanza postobligatoria.

Como en la etapa anterior, los alumnos vuelven a valorar la figura del profesor como cercano, con interés hacia los alumnos, que trae preparadas las clases y que favorece el buen clima de la clase.

No obstante, el grupo de Economía del I.E.S. Galileo es la excepción a la tendencia positiva fruto del cambio de método. Hemos de señalar la altísima puntuación que recibe el estilo docente tanto antes como después de la aplicación metodológica en este grupo. El ligero descenso en la valoración no sería achacable al método, manteniendo el énfasis en la cercanía y accesibilidad del docente.

	G-G INICIAL	G-G FINAL	G2-LM INICIAL	G2-LM INICIAL
Se nota que el profesor prepara y tiene más organizadas las clases.	8,5	8,38	8,35	8,64

Tabla 61.- Resultados de la cuestión A6 en los grupos de enseñanza postobligatoria.

En el caso del alumnado en el I.E.S. Cardenal López de Mendoza, el nuevo método ha favorecido más si cabe la buena valoración del papel del profesor, aunque ya mantenía una alta puntuación con independencia del método empleado.

Además, cuando se les pide a los alumnos al final de cada trimestre escolar que establezcan un ranking de las materias que cursan en función de la accesibilidad del profesor, la posición de la materia de Economía aumenta ligeramente.

³⁴⁸ OVEJERO BERNAL, A.: Op. Cit. Pág. 73.

	Aspecto	Media	Moda	Mediana
G-G INICIAL	La accesibilidad del profesor	2,9	1	1
G-G FINAL	La accesibilidad del profesor	2,4	1	1
G2-LM INICIAL	La accesibilidad del profesor	2,2	2	2
G2-LM FINAL	La accesibilidad del profesor	1,6	2	2

Tabla 62.- Comparación de las materia de Economía con el resto en accesibilidad del profesor.

Así pues, la accesibilidad del profesor en los grupos de enseñanza postobligatoria parece que mejora aún más (pues parte de una buena valoración en sin la aplicación cooperativa) con el cambio metodológico. En cambio, el papel del docente en cuanto a preparación de sus clases no se relaciona con un método u otro.

c.- En síntesis: Sin vinculación aparente entre el estilo docente y la metodología.

El estilo docente, la personalidad y la propuesta educativa del docente es otro aspecto destacado en la mejora del clima de aula, que también incide en la motivación para el aprendizaje según los comentarios y valoraciones de los alumnos.

De hecho, existen estudios que confirman la concesión entre el apoyo recibido del docente, la implicación de los estudiantes y el rendimiento académico. Los estudiantes con más sentido de pertenencia y que mayores expectativas de aprendizaje poseen son aquellos que perciben que su profesorado está interesado en ellos³⁴⁹.

Los estudiantes mantienen una buena percepción del papel docente como contribuidor al clima de clase pero no lo relacionan con el método cooperativo empleado. Solamente los alumnos de la enseñanza postobligatoria perciben que el nuevo método ha fomentado más la accesibilidad del profesor. Pero la buena valoración de su accesibilidad antes de la intervención hace relativizar dicha conclusión en cierta medida.

Parece que los alumnos perciben el rol docente como favorecedor del clima en sí mismo, sin necesidad de vincularlo al método de enseñanza y aprendizaje.

³⁴⁹ SZYMANSKA, J. y TIMMERMANS, J.: *Construyendo relaciones. Programa GOLDEN5. Año 2004. Consultado el 15 de septiembre de 2011. www.golden5.org. Pág. 1-2.*

2.-LA GESTIÓN DEL AULA.

La enseñanza es un proceso compartido entre profesor y alumnado, y requiere el traspaso de roles y responsabilidades, desde el profesor al alumno, de modo gradual y a medida que avanzan las tareas³⁵⁰. La enseñanza tradicional expositiva no construye en conocimiento junto a los estudiantes provocando una gestión del aula poco participativa. Actualmente, en nuestras aulas de enseñanzas medias, no es viable un tipo de metodologías que relegan al alumnado a adoptar un papel pasivo de su aprendizaje. Son necesarias estrategias y métodos que fomentan una conjunta construcciones de los aprendizajes.

Partiendo de esta concepción, se busca estudiar los aspectos que integran la gestión del aula a través de cuatro cuestiones que aparecen al final del cuestionario “la metodología a examen”, aspecto de nuclear importancia en nuestro contexto actual.

2.1.-La participación e implicación de los estudiantes.

Dos de las citadas cuestiones hacen referencia a la gestión participativa del aula. La primera analiza si la metodología favorece que se tengan en cuenta las opiniones y aportaciones de cada miembro de la clase. La segunda estudia si, en efecto, la metodología hace que el alumnado pueda participar más y de forma más organizada.

a.- La gestión del aula en los grupos de Iniciativa Emprendedora.

En relación con este aspecto, se pregunta a los estudiantes si la metodología aplicada favorece que se tengan en cuenta las opiniones y aportaciones del colectivo de alumnos que forman la clase. En el caso del grupo de 4º E.S.O. del I.E.S. Parquesol, los alumnos no estiman que con el cambio metodológico haya mejorado la gestión del aula en este sentido. Con una metodología de corte individual y no cooperativa los alumnos ya valoraban con alta puntuación (7,63) la buena gestión del aula como potenciadora de sus opiniones, visiones y aportaciones.

³⁵⁰ PENALVA, J.: *Ideas, valores y creencias en educación*. Madrid. Fundación Enmanuel Mounier, 2006. Pág. 34.

Dicha percepción concuerda con la buena valoración del docente respecto a la actitud de escucha que tiene con sus alumnos, después de la intervención, lo que puede haber minimizado el impacto del nuevo método sobre dicha cuestión. Incluso, después de la intervención cooperativa la puntuación baja ligeramente, aunque mantiene una alta valoración.

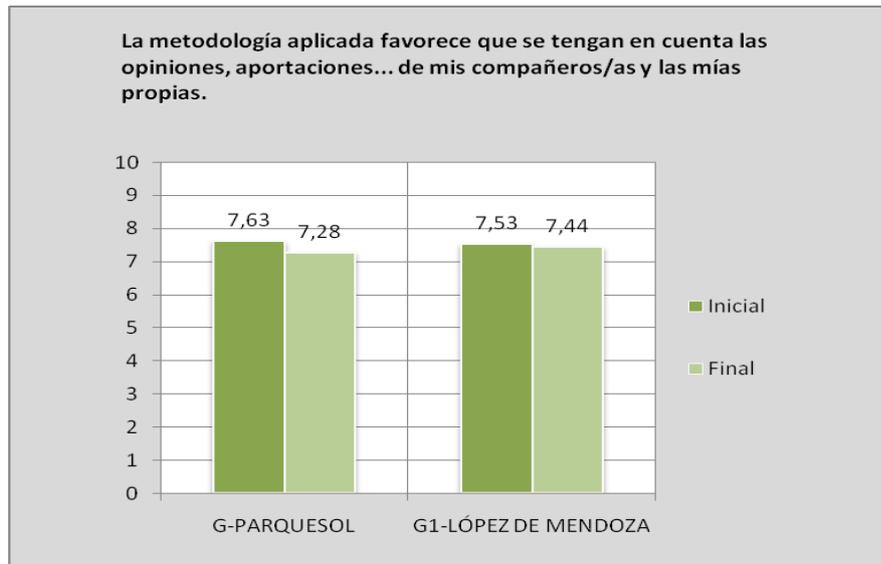


Gráfico 23.- Cuestión G1 del cuestionario “la metodología a examen” en la enseñanza obligatoria.

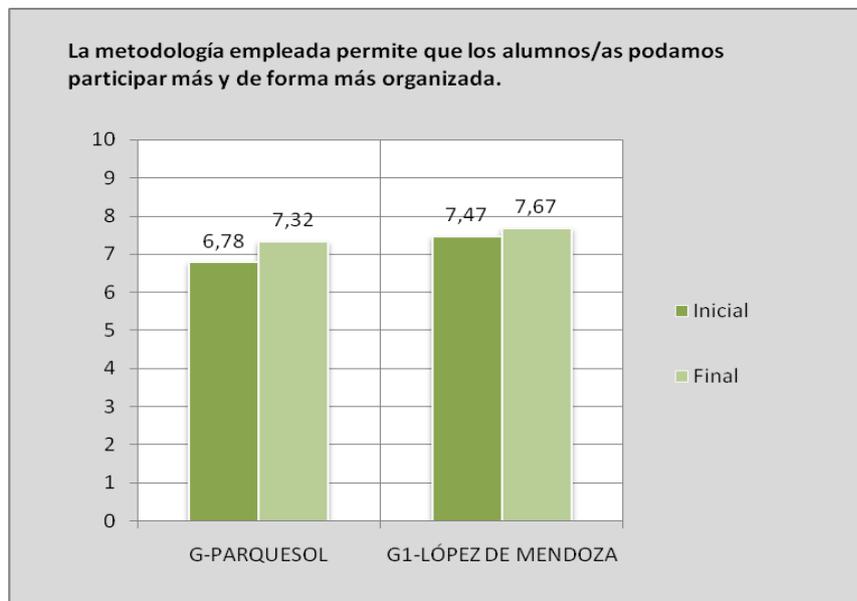


Gráfico 24.- Cuestión G3 del cuestionario “la metodología a examen” en la enseñanza obligatoria.

En cambio, los alumnos y alumnas perciben un incremento de su participación en el aula fruto de la intervención cooperativa, pasando de un 6,78 a un 7,32 la

puntuación que los estudiantes conceden a dicha pregunta. Los alumnos sienten que con la metodología cooperativa pueden participar más y más organizadamente que antes.

En la primera evaluación, se observa (como indica el docente en sus notas de campo) la paradoja de que los alumnos no trabajan con la pareja asignada, prefiriendo trabajar solos o con otro compañero cercano. Al principio se daban más comportamientos individuales y al inicio, tal y como vuelve a relatarse en otra nota, costaba pasar de ese individualismo al trabajo cooperativo. Cita el docente investigador un comentario complementario a lo ya dicho: “Al inicio del trabajo del proyecto empresarial, en vez de buscar consenso y trabajar en equipo como grupo, se repartían las tareas para evitar el trabajo en equipo”. Este comentario concuerda con los inicios de experiencias cooperativas de otros docentes en otras aulas³⁵¹.

Por tanto, otra de las conclusiones referidas a la gestión y participación en el aula, es que el método cooperativo “fomenta más la participación en el aula”, fruto de la aplicación de diferentes técnicas cooperativas (como expresa el profesor en sus notas). Además, el método cooperativo, concede mayor protagonismo al alumnado, no solo en cuanto a participación sino en la propia gestión de su proceso de enseñanza y aprendizaje. Los alumnos se califican en sus habilidades cooperativas y ven la relación directa entre su aprendizaje y su evaluación, aparte de darles la oportunidad de valorar cualitativamente ciertas decisiones del proceso que influyen y matizan el desarrollo posterior de las clases. Estas conclusiones se reflejan en las notas de campo del docente: “El que la calificación de habilidades sea consensuada entre el propio alumno, su grupo y el profesor, hace más participativa y objetiva la evaluación”. En este sentido, Johnson, Johnson y Holubec ya desterraron el mito de que la evaluación es exclusiva del profesor³⁵².

Relacionado con este aspecto, el docente investigador menciona que solo dos alumnos han valorado la posesión de las habilidades en mayor medida que las de sus compañeros, dato que indica la objetividad, madurez y responsabilidad de los estudiantes.

³⁵¹ FERRAN M.: “El trabajo en grupo en la secundaria: Propuesta y análisis”. *Aula de Innovación Educativa* nº9. Año 1992. Pág. 35.

³⁵² JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. (1999a): Op.Cit Pág. 129.

En el I.E.S. Cardenal López de Mendoza, la primera de ambas cuestiones (referida a si la metodología aplicada favorece que se tengan en cuenta las opiniones y aportaciones de los alumnos que forman la clase) transcurre en la misma línea que el grupo homólogo de enseñanza obligatoria. La valoración antes (7,53) y después (7,44) de la intervención son significativamente altas aunque disminuya mínimamente después del cambio metodológico. Se puede argumentar que los alumnos no perciben variación, en este sentido, fruto del cambio metodológico. Se apunta la positiva influencia del estilo docente como variable externa al método empleado (aspecto ya comentado) como causa y origen de estas percepciones.

Los estudiantes, en la segunda cuestión referida a su participación, perciben una mejoría muy pequeña. Solamente aumenta un 2,6%, pasando de un 7,47 a un 7,67. Los alumnos y alumnas mantienen una alta puntuación tanto con la metodología cooperativa como no cooperativa, significando que con ambas pueden participar adecuadamente, sin destacar como factor determinante de la participación el método de enseñanza y aprendizaje empleado.

A pesar del imperceptible impacto de la metodología cooperativa en sus evaluaciones cuantitativas, obtenemos interesantes informaciones de los alumnos y alumnas recogidas en otros instrumentos que mediatizan estos resultados. Así, uno de los rasgos que destacan del papel del profesor es que “deja participar”. Clasifican a la metodología tradicional como aquella que “aburre, duerme y se hace muy pesada”, mientras que con el aprendizaje cooperativo se encuentran “más atentos y participativos en clase porque te implica como alumno”. Creen que sería bueno que de cara al futuro se siguiera contando más con los alumnos y su opinión se siga teniendo en cuenta.

b.- La gestión del aula en los grupos de Economía

A juicio de los estudiantes de Bachillerato, la metodología cooperativa no ha incidido positivamente en favorecer y tener más en cuenta las aportaciones del alumnado. Como se ve, la puntuación pasa del 7,5 al 6,88 en el grupo del I.E.S. Galileo (gráfico 25), antes y después de la aplicación del método innovador.

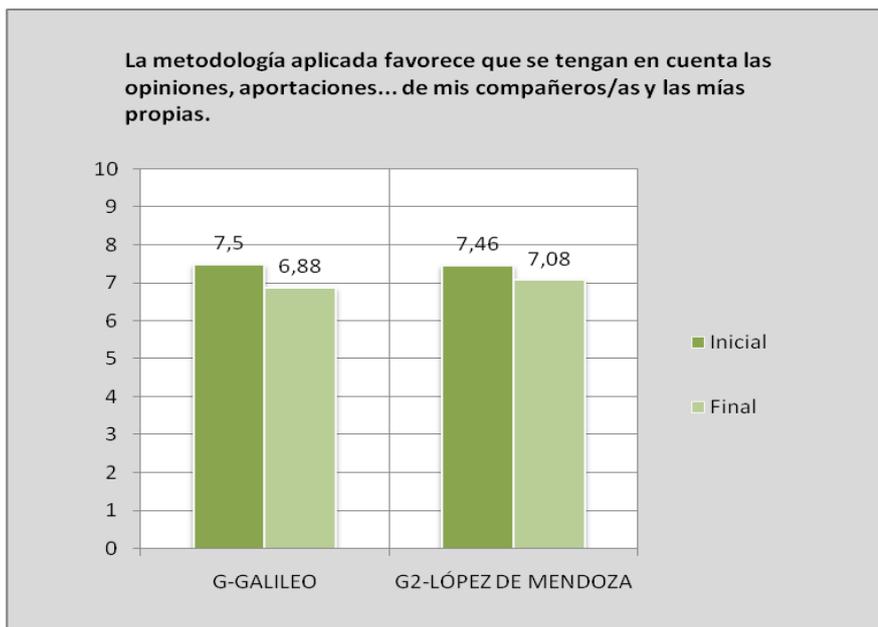


Gráfico 25.- Cuestión G1 del cuestionario “la metodología a examen” en la enseñanza postobligatoria.

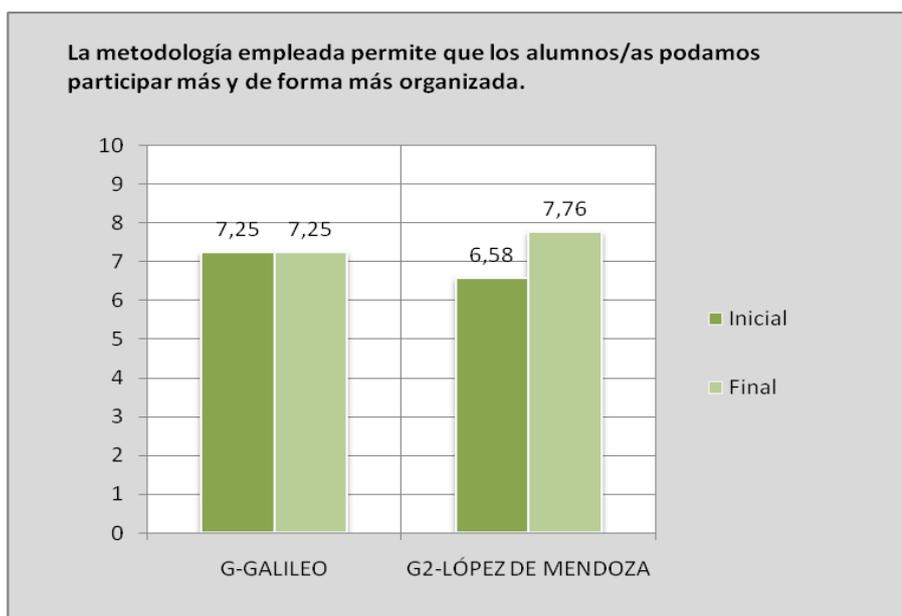


Gráfico 26.- Cuestión G3 del cuestionario “la metodología a examen” en la enseñanza postobligatoria.

Además, los alumnos sienten que han podido participar, en la misma medida, en ambas situaciones. Valoradas con un 7,25 en los dos casos. El cambio de método, pues, no ha influido en la gestión del aula y en la participación de los alumnos para este grupo de reducido tamaño de 1º de Bachillerato en el I.E.S. Galileo. El escaso tamaño de la muestra vuelve a hacer que la participación y gestión de la clase sea relativamente satisfactoria sin influencia de la variable metodológica sobre ella. Los alumnos van con mejor actitud a clase pero no destacan comentarios explícitos

referidos a la gestión participativa de la clase en este grupo pequeño de estudiantes.

En el segundo instituto, el de Burgos, a la pregunta de si la metodología cooperativa ha incidido positivamente en favorecer y tener más en cuenta las aportaciones del alumnado, los alumnos de Economía responden negativamente. La puntuación pasa de un 7,46 antes de la aplicación cooperativa a un 7,08. Son puntuaciones significativamente altas, antes y después, con lo que se aprecia que los alumnos están satisfechos en este sentido independientemente de la metodología que se emplee en el aula. El aprendizaje cooperativo no ha favorecido que se tengan más en cuenta, en el día a día escolar, las opiniones y comentarios de los alumnos, a pesar de la mayor interacción entre iguales que se ha dado con el cambio de método.

En cambio, sube un 18%, pasando de un 6,58 a 7,76, la contribución del método cooperativo a la mayor y más organizada participación del alumnado.

Con la metodología tradicional los alumnos perciben que se ha dado poca participación por su parte. En cambio, son muy numerosos los comentarios al evaluar la experiencia de aprendizaje cooperativo: “todos hemos participado”, “he colaborado con el grupo y me he sentido más activo”. Muchos alumnos expresan que esta metodología te hace participar más. Es pues contundente, la percepción de los alumnos del aprendizaje cooperativo como gran contribuidor a su participación y protagonismo.

c.- En síntesis: La excepción del I.E.S. Galileo en la gestión participativa.

El aprendizaje cooperativo en grupos no reducidos disminuye el individualismo y aumenta la ayuda mutua y la participación en el aula. El grupo de tamaño reducido del I.E.S. Galileo no experimenta valoraciones cuantitativas ni cualitativas significativas ante el cambio de sistema de aprendizaje. En los demás grupos, gracias a dicha metodología, la gestión del aula es compartida, en mayor medida, entre alumnos y profesor, sin que tenga que recaer sobre este toda la carga del proceso de aprendizaje. Asimismo dota de mayor protagonismo al alumnado y de mayor alternancia en los roles propios del proceso de enseñanza, aspecto que propicia la maximización del

aprendizaje³⁵³. Las clases ganan en organización y la resolución de conflictos se torna más fácil, aspectos que contribuyen a una aprendizaje más eficaz.

Cuando se ofrece a los alumnos y alumnas la posibilidad de elegir o se les permite trabajar en un entorno no controlador sino favorecedor de su autonomía, es decir, una gestión de la clase de modo participativo realmente, los estudiantes están más motivados para el aprendizaje³⁵⁴.

Se hace, pues, más participativa y colaborativa la gestión de la clase considerada como aquellas actuaciones del profesor tendentes a crear en los alumnos una disposición favorable hacia la actividad escolar³⁵⁵.

Se ha de puntualizar que ante la pregunta de si la metodología cooperativa hace que se tenga en cuenta la opinión propia y la de los demás alumnos, los resultados cuantitativos no son positivos, siendo más bien neutral la contribución del aprendizaje cooperativo al respecto. Pero los comentarios de los registros cualitativos y el aumento de puntuación en la cuestión referida directamente a la gestión participativa de la clase corroboran la síntesis expuesta. Y es que el método cooperativo fortalece los valores de participación y compromiso en la distribución de tareas y responsabilidades. Gracias a él, los alumnos aprenden unos de otros, además de aprender de su profesor y entorno³⁵⁶.

Una gestión democrática y participativa del aula, donde los estudiantes se sienten corresponsables de su aprendizaje, fomenta las actitudes y visiones positivas de su propio aprendizaje, de su grupo escolar y de la institución educativa a la que pertenece³⁵⁷.

2.2.-Asunción de roles y responsabilidades por el alumnado.

Las otras dos cuestiones que buscan medir la influencia del nuevo método a la mejora o no de la gestión y participación en el aula, hacen referencia al intercambio de

³⁵³ LOBATO FRAILE, C.: Op. Cit. Pág. 32.

³⁵⁴ RODRÍGUEZ, S., VALLE, A., GONZÁLEZ, R. y NUÑEZ, J.C.: Op. Cit. Pág. 133-134.

³⁵⁵ VAELLO ORTS, J. Op. Cit. Pág. 13.

³⁵⁶ IMBERNÓN, F. (Coord.) (2010): Pág. 97.

³⁵⁷ FEITO, R.: Op. Cit. Pág. 83.

roles y la asunción de responsabilidades en el alumnado, sin que recaiga todo el peso de la enseñanza-aprendizaje en el docente.

a.- Reparto de responsabilidades y papeles en los grupos de Iniciativa Emprendedora.

Es claro el aumento de la puntuación que los alumnos de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. Parquesol conceden a esta cuestión (gráfico 27).

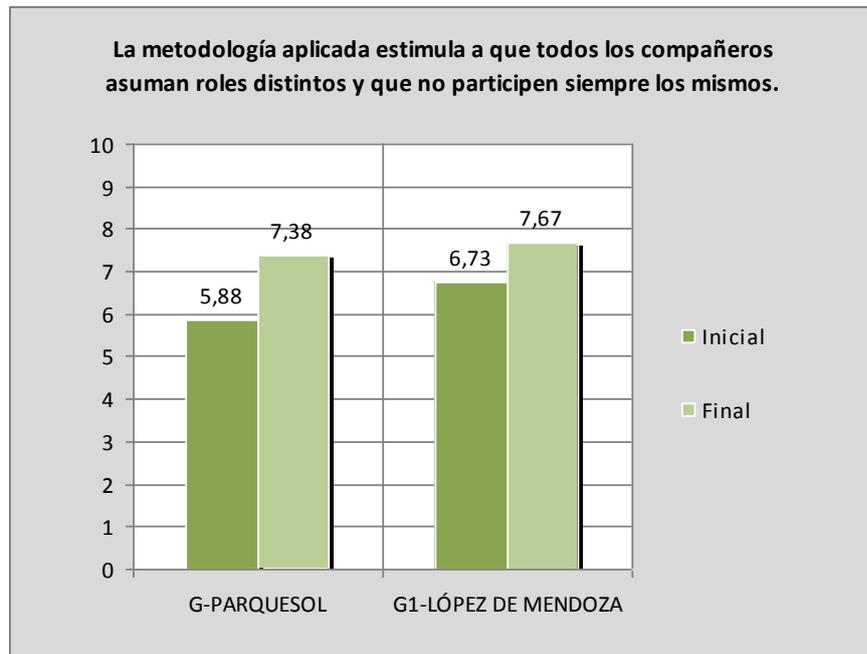


Gráfico 27.- Cuestión G2 del cuestionario “la metodología a examen” en la enseñanza obligatoria.

Han notado como el aprendizaje cooperativo ha provocado que participen todos y cada uno se experimente desde diferentes papeles o roles en las actividades que se iban desarrollando en ambas unidades.

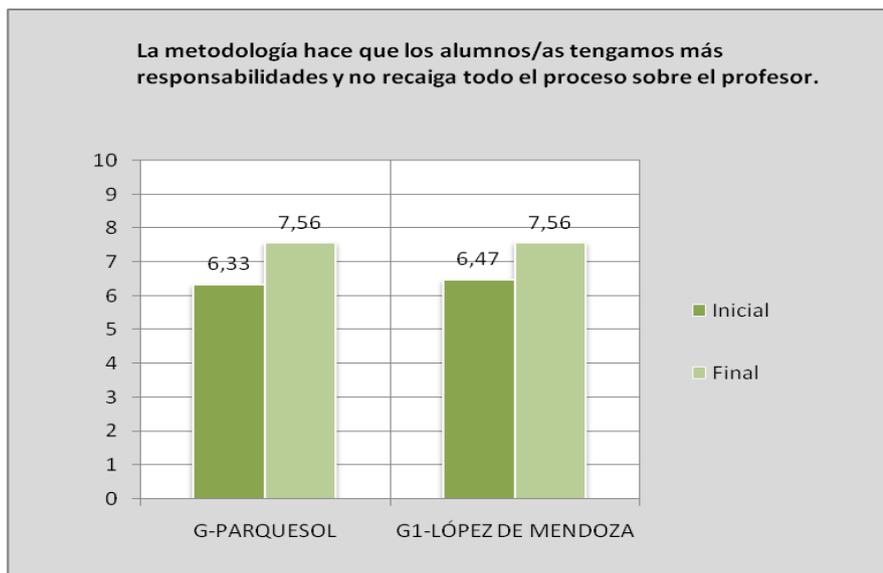


Gráfico 28.- Cuestión G4 del cuestionario “la metodología a examen” en la enseñanza obligatoria.

De la misma forma, los estudiantes estiman en un 20% la mejora del cambio metodológico sobre el hecho de hacerse los alumnos más responsables de su proceso de aprendizaje y que dicho proceso no recaiga solo en la persona del profesor sino que se construye juntos y en colaboración.

Los alumnos argumentan (sobre el aprendizaje cooperativo) que no tiene que hacer las cosas uno mismo sino que “si cooperamos el trabajo se hace sencillo”. Descubren que se han “ayudado entre todos” asumiendo roles distintos según variaban las actividades o técnicas. Continúan diciendo que “el trabajo entre todos lo sacamos adelante”. En la metodología anterior, más tradicional e individualista, “escuchas sin hacer nada, en esta (aprendizaje cooperativo) te obliga a participar”.

El aprendizaje cooperativo estimula a que los integrantes de cada grupo asuman roles distintos (es la cuestión que experimenta la mayor variación positiva), hace que los alumnos “participemos más”, que las clases estén más organizadas y que los alumnos tengan mayor protagonismo y ganen en responsabilidad y no recaiga toda la carga del proceso de enseñanza sobre el profesor. La valoración de los alumnos de ambas cuestiones también aumenta después de la intervención en el contexto educativo del I.E.S. Cardenal López de Mendoza. La primera sube en un 14% y la segunda pregunta en un 17%. Cuando valoran el cambio metodológico perciben que con este sistema se incentiva más a los alumnos a trabajar en equipo y a asumir responsabilidades.

El aprendizaje cooperativo ha ayudado a que la clase esté más activa. Son claros al analizar la nueva metodología a la que atribuyen no solo enseñar contenidos económicos, sino darse cuenta que “se puede aprender todos de todos y no solo del profesor como se piensa”. Se han dado cuenta que el proceso de enseñanza aprendizaje no tiene por qué recaer exclusivamente en el docente. Acaban por argumentar que “la colaboración entre alumnos y profesor es fundamental”.

b.- Reparto de responsabilidades y papeles en los grupos de Economía

En el I.E.S. Galileo, los alumnos valoran positivamente la contribución del método nuevo en la asunción de distintos roles en cada momento del proceso. Sienten que con el aprendizaje cooperativo participan todos. Pasan de puntuar con un 5,63 esta cuestión (antes de la intervención) a un 6,63 cuando han trabajado juntos cooperativamente, una mejora significativa (gráfico 29). Los alumnos dan un paso más, y si bien no reconocían al método como favorecedor de las relaciones (ya de por sí, relaciones y clima de aula positivas), sí reconocen que el aprendizaje cooperativo contribuye a la asunción de distintos roles de cara a que no participen y tomen los mismos alumnos el protagonismo. Es otra faceta relacional del proceso de enseñanza que se torna favorecedora de su aprendizaje.

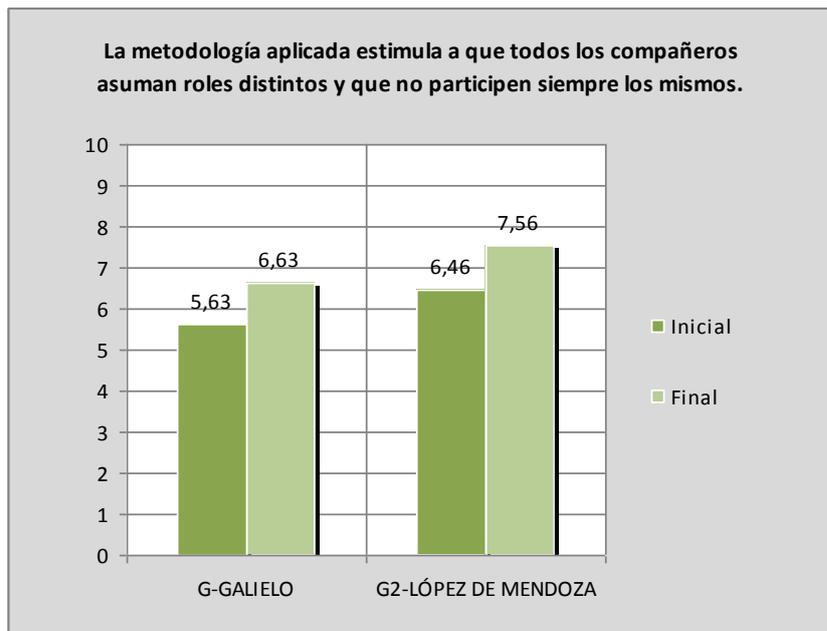


Gráfico 29.- Cuestión G2 del cuestionario “la metodología a examen” en la enseñanza postobligatoria.

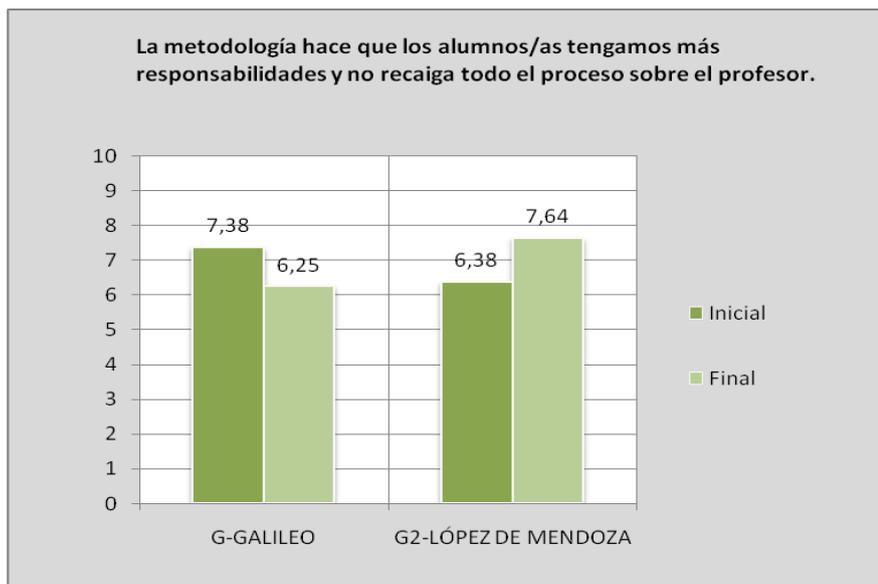


Gráfico 30.- Cuestión G4 del cuestionario “la metodología a examen” en la enseñanza postobligatoria.

En cambio, los alumnos no perciben que el nuevo sistema haya fomentado la asunción de responsabilidades y que ellos se hayan sentido protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje. La valoración baja de un 7,38 a un 6,25, una bajada ciertamente significativa.

Son pocos los comentarios de los alumnos en los registros cualitativos. Solamente destacan del profesor su buena actitud referida a que no impone las cosas haciendo una gestión del aula que ellos califican de mayor diálogo con los alumnos y mayor posibilidad de revisión y adaptación a medida que transcurre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Vuelven a poner el peso en el docente y no en la variable metodológica.

En el grupo del I.E.S. Cardenal López de Mendoza es significativa la buena valoración del método como favorecedor tanto de un mayor intercambio de roles como de dotar al alumnado de mayor protagonismo, asumiendo responsabilidades. Ambas cuestiones aumentan entre un 17% y un 20%. Esta positiva valoración se refleja en comentarios de los alumnos en otros registros.

El alumnado ha comprobado que con el aprendizaje cooperativo “la manera de dar la clase se organiza junto con los alumnos”, “que se explican las cosas sin ayuda del profesor” exclusivamente. Además, los alumnos se han “vivenciado” desde distintos roles, jugando un papel activo en el proceso de aprendizaje. Ciertos estudios coinciden en valorar el aprendizaje cooperativo como uno de los métodos que más favorecen los

valores de participación y compromiso en la distribución de tareas y responsabilidades³⁵⁸.

c.- En síntesis: La propia estructuración cooperativa fomenta el reparto de roles y responsabilidades.

La intervención cooperativa contemplaba expresamente el desarrollo y aprendizaje de cuatro roles rotativos que iban a ser evaluados: leer, registrar la actividad, verificar la comprensión y estimular a la participación. Este motivo, puede haber contribuido aún más, a la positiva valoración y mejoría de la aplicación metodológica cooperativa a la asunción de roles diferentes y a lograr que no participen siempre los mismos. Los estudiantes, además, han percibido una gestión del aula que les concede mayor protagonismo, les dota de responsabilidades que las sienten como carga y comentan (como se ha reseñado) que con este sistema no recae todo el peso de la clase en la figura del docente. Solamente, para el grupo de pequeño tamaño en el I.E.S. Galileo se produce un empeoramiento de la puntuación en este sentido y una significativa ausencia de comentarios explícitos de los alumnos. Puede ser que este reducido tamaño fomente la actividad de cada uno de los alumnos que forman el grupo y se sientan de por sí, satisfechos con la vivencia de estos aspectos día a día en el aula.

Una gestión del aula que da protagonismo a los alumnos, “voz” a los estudiantes fomenta un estilo docente no intervencionista generando un clima positivo con relaciones positivas hacia uno mismo y hacia la clase, sin perder por ello el docente su liderazgo propio³⁵⁹.

³⁵⁸ IMBERNÓN, F.: “Los procesos de comunicación y de interacción en la institución educativa y en el aula de educación secundaria” en IMBERNÓN, F. (Coord.): *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Barcelona. Grao, 2010. Pág. 85-110. Pág. 97.

³⁵⁹ SZYMANSKA, J. y TIMMERMANS, J.: *La gestión del aula*. Programa GOLDEN5. Año 2004. Consultado el 15 de septiembre de 2011. www.golden5.org. Pág. 3-5.

X.- VALORACIÓN GENERAL DEL CAMBIO METODOLÓGICO

En este apartado se analiza la satisfacción general del alumnado con el cambio metodológico. Entre estos aspectos generales, estudiaremos la adecuación y coherencia de los contenidos desde la perspectiva de los estudiantes con una y otra metodología, y nos detendremos en averiguar si los resultados académicos han mejorado fruto de la intervención, a través de sus calificaciones escolares, previa y posteriormente a la aplicación del programa. Fundamentalmente nos serviremos de la planilla de valoración cualitativa para recoger aquellos aspectos que no han sido recogidos en otros apartados de la investigación, junto con algunas cuestiones (no analizadas con anterioridad) recogidas en el cuestionario titulado “la metodología a examen”.

1.-SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO CON LA METODOLOGÍA EN EL GRUPO DE INICIATIVA EMPRENDEDORA DEL I.E.S. PARQUESOL.

1.1.- Impresiones generales del cambio metodológico.

Los alumnos y alumnas pertenecientes al área de Iniciativa Emprendedora en el I.E.S. Parquesol, cuando valoran al final de cada evaluación lo acontecido (anexo II.5), pasan, en la primera evaluación (con una estructuración de contenidos donde no se aplicaron técnicas cooperativas) de comentarios puntuales (pero varios en la misma línea y no despreciables) del tipo “somos un grupo numeroso”, “somos revoltosos y ruidosos”, “podríamos hacer más”, a la ausencia de comentarios negativos y a destacar como bueno y positivo el clima de clase. En esos momentos anteriores al cambio de

método, a pesar de que la mayoría del alumnado se mostraba satisfecho con la metodología empleada (tradicional), se indicaban comentarios por parte de varios alumnos en sentido crítico a la misma. Citamos textualmente: “Se nos hace difícil de entender”; “La clase se da bien pero no acabo de entender todos los aspectos”; “Trabajamos bien pero podemos hacer más”. Un alumno califica a sus compañeros de ruidosos y revoltosos, lo que dificulta el trabajo. Reflejan la dificultad de algunos de los contenidos (lo vuelven a reiterar en otras cuestiones de esta planilla y en otros registros). Algunos temas les resultan costosos. Ciertos estudiantes hablan, respecto a esta primera evaluación, de que “algunos contenidos son aburridos” y “algunas cosas difíciles”. Incluso un alumno expresa que no le gusta la asignatura.

Además, la mitad de los chicos y chicas, valorando esta primera evaluación o primer trimestre escolar, indicaban, al analizar su trabajo y actitud, que habían trabajado poco y que deberían mejorar pues estaban por debajo de sus posibilidades. A su vez, al preguntarles qué cambiarían de la metodología empleada hasta el momento, solicitaban “más trabajos de equipo” y “más práctica”. Este era el estado de las cosas al acabar la primera evaluación, coincidente con el primer trimestre escolar.

El cambio de tendencia en la evaluación de la metodología tras la intervención cooperativa es significativo en los estudiantes. Al pasar esta misma planilla valorativa, esta vez al final de la segunda evaluación, no solo se mantiene la valoración positiva de la metodología, sino que ahora roza el 100% del alumnado. Y aunque en otros registros hay dos o tres alumnos que muestran su desagrado con la metodología, aquí no lo indican. Independientemente de ello, la valoración positiva sigue siendo contundente. Lo importante es el cambio de tendencia en dos aspectos. El primero que ahora son capaces (después de aprender cooperativamente durante esta 2ª evaluación) de concretar, en mayor medida, sus percepciones positivas. Citamos textualmente de la planilla evaluativa por parte de los alumnos y alumnas: “Se trabaja y se estudia en clase”; “es más fácil memorizarlo así”; “repasas lo dado”; “la metodología me ha servido de más ayuda y es divertida a la vez que aprendes”; “a la gente no le importa trabajar”; “todos trabajamos y nos ayudamos”...

Y segundo, respecto a su trabajo y actitud indican que ha ido a mejor, han trabajado más y vienen con más ganas a esta clase (fruto de la intervención).

1.2.- La coherencia y adecuación de los contenidos.

Estos chicos y chicas vallisoletanos de la E.S.O. declaran que el método les ayuda a comprender y hacer más fáciles estas nociones económicas ya que “te ayuda a retenerlas más y si tienes dudas tus compañeros te ayudan a resolverlas”. Hablan que cooperando se hace más sencilla la comprensión de los contenidos trabajados en las dos unidades didácticas: el emprendedor y el mercado y el producto. Antes, evaluando la primera metodología, los comentarios acerca de la dificultad del aprendizaje de estas nociones económico-empresariales eran variados y reiterados en varias preguntas de la planilla valorativa. Ahora, después de la aplicación del aprendizaje cooperativo, no solo no son reiteradas sino que solo aparece un comentario aislado (“en ocasiones los términos o conceptos no quedan claros”).

Podemos afirmar que los estudiantes perciben que el aprendizaje cooperativo contribuye en mayor medida a la comprensión de las nociones económico-empresariales, favoreciendo la buena disposición hacia la materia. Dota a los contenidos de mayor significatividad, pues a la significatividad cognitiva se le une la afectiva, aspecto que potencia aún más el aprendizaje.

Con la estructuración de las tareas y normas de forma cooperativa los alumnos valoran que los contenidos se han adecuado mejor a su edad y nivel de modo adecuado y en mayor medida, así como que han tenido más coherencia interna relacionándose los contenidos nuevos con los ya aprendidos (cuestiones A8 y A9 del cuestionario titulado “la metodología a examen”).

	G-P INICIAL	G-P FINAL
Los contenidos siempre se adecuan a nuestro nivel, curso y edad... no resultando ni excesivamente fáciles ni excesivamente difíciles.	6,73	7,13
Los contenidos que se explican son coherentes entre sí y están relacionados tanto con los contenidos anteriormente explicados como con los explicados posteriormente.	7,59	7,88

Tabla 63.- La coherencia y adecuación de contenidos en el grupo de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. Parquesol.

Los alumnos dedican más tiempo ocupándose a la tarea en la propia clase, tal y como apuntaba Slavin al hablar de tiempo de clase en que se concentran en las

tareas³⁶⁰. Las técnicas cooperativas empleadas han potenciado el aprendizaje y favorecen la adecuación de las actividades a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

1.3.- Los resultados académicos antes y después de la intervención.

El aprendizaje cooperativo ha mejorado los resultados académicos de una evaluación a otra. Efectivamente, si se mira el registro de calificaciones del profesor, la nota final del examen que evaluaba el proceso estructurado de modo cooperativo es marcadamente superior con respecto a la media de exámenes anteriores a dicha estructuración.

En la tabla 64 se reflejan, comparativamente, las puntuaciones obtenidas, indicando como el método cooperativo empleado ha mejorado los resultados académicos en un 63% de los casos. Aquí coincidimos con Slavin, entre otros, que muestra como uno de los dos principales efectos del aprendizaje cooperativo es el aumento de los logros académicos³⁶¹. Dos tercios de los estudiantes mejora, pues, sus calificaciones en los exámenes con el cambio de método. La gran mayoría (casi el 80% de ellos) de los estudiantes que empeoran sus calificaciones mantienen calificaciones iguales o superiores al cinco, con lo que no suspenden la asignatura. Estos alumnos y alumnas, son ciertamente solventes en el seguimiento de la asignatura, y aunque bajan unas décimas sus calificaciones, mantienen (en general) sus buenas calificaciones.

Es de reseñar que el 100% de los alumnos y alumnas repetidores (alumnos 7, 8, 9, 16, 18, 22, 25 y 27), exceptuando el alumno que causa baja, han mejorado sus calificaciones. Como caso llamativo, es de destacar la nota de una alumna repetidora (alumna 7), una de las peores alumnas en resultados académicos pasados. Pasa de un aprobado raspado en la evaluación anterior (donde se empleó una metodología no cooperativa) a obtener casi sobresaliente en el segundo trimestre escolar (saca un 9,2 en la prueba de evaluación de ambas unidades didácticas). Esta alumna participa en la entrevista grupal grabada en audio donde se la realiza la siguiente pregunta: “¿Qué ha

³⁶⁰ SLAVIN R. (1985): Op. Cit. Pág. 153.

³⁶¹ SLAVIN R. (1985): Op. Cit. Pág. 35

podido contribuir a tu mejora de resultados?” La respuesta de la alumna es clara: “La verdad es que me había salido muy bien. Es un poco por todo: los apuntes y los grupos de trabajo en los que se aprende mejor”.

Nota final de evaluación I.E.S. Parquesol		
Alumno	Media de los exámenes de la 1ª Ev.	Media del exámenes de ambas U.D. cooperativas
1	8,1	7,9
2	5,8	7,1
3	6,2	7,1
4	6,7	5,8
5	5,9	5,8
6	6,0	8,3
7	5,5	9,2
8	5,5	7,5
9	4,5	6,3
10	6,3	6,7
11	6,7	6,3
12	5,2	5,4
13	6,5	7,1
14	7,0	5,4
15	7,1	6,3
16	4,7	5,4
17	5,8	6,3
18	7,1	7,5
19	6,0	3,8
20	5,7	7,1
21	6,3	5,0
22	6,4	Causa baja
23	3,7	7,5
24	6,1	9,2
25	4,8	6,7
26	6,4	4,2
27	6,5	7,9
28	8,2	7,1
Media	6,1	6,6

Tabla 64.- Resultados académicos en el grupo de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. Parquesol.

Estos datos concuerdan con muchos estudios que confirman que el método cooperativo promueve el mayor rendimiento escolar gracias a la actitud positiva hacia la asignatura y la mayor persistencia e implicación en las tareas³⁶².

La motivación que ha generado el nuevo método hacia el aprendizaje es muy significativa. La nota media es superior después de la intervención (mejora un 8,2%). Además, indica cómo la aplicación de estas técnicas cooperativas refuerzan (tal y como reflejan los alumnos en distintos registros) el aprendizaje de los contenidos económicos y empresariales trabajados.

Curiosamente, los alumnos antes de conocer los resultados definitivos de la segunda evaluación valoraban que con el cambio metodológico mejorarían los resultados académicos, aunque en menor medida de lo que llegó a ser la mejora real de las calificaciones.

	G-P INICIAL	G-P FINAL
La metodología aplicada en clase ayuda a mejorar el rendimiento académico de mis compañeros/as de clase.	6,4	6,6

Tabla 65.- Metodología y rendimiento académico en el grupo de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. Parquesol.

Clemente Lobato, recopilando un importante cuerpo de mil estudios sobre los efectos del método cooperativo recoge, en sintonía con nuestros resultados, como efecto positivo de dicho método la mayor productividad y rendimiento en el alumnado³⁶³.

Los estudiantes valoran positivamente o muy positivamente todas las técnicas cooperativas empleadas. Solo un alumno o dos de todo el grupo escolar califican a alguna de ellas (lectura y vocabulario por parejas) como aburridas.

El profesor hace notar en sus notas de campo lo importante que resultan las agrupaciones de los estudiantes en los grupos de base cooperativos. Habla de que ha cuidado sobremanera la heterogeneidad y ha escogido para la intervención cooperativa el segundo trimestre escolar, una vez conocido con mayor profundidad la personalidad, estilos, calificaciones... de los estudiantes. Reconoce el docente que

³⁶² PRIETO, L.: Op. Cit. Pág. 109.

³⁶³ LOBATO FRAILE, C.: Op.Cit. Pág. 30.

acertar en los agrupamientos es un factor clave para el buen desarrollo y efectividad de este método. Los alumnos, a pesar del poco espacio del aula para pasar del trabajo individual al de parejas o grupos, han respetado las normas necesarias para el desarrollo de la metodología cooperativa: la señal de ruido cero, la alternancia de roles, el desarrollo de distintas habilidades para el trabajo de grupo...

2.-SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO CON LA METODOLOGÍA EN EL GRUPO DE INICIATIVA EMPRENDEDORA DEL I.E.S. CARDENAL LÓPEZ DE MENDOZA.

2.1.- Impresiones generales del cambio metodológico.

En el grupo de 4º E.S.O. del I.E.S. Cardenal López de Mendoza resulta curioso que, ya antes de la intervención cooperativa, los alumnos valoraban la metodología empleada (no cooperativa) como diferente y participativa, destacando los ejercicios prácticos que se realizan. Destacan el buen clima de aula, pero cuando valoran su trabajo y actitud la clase se divide en dos posturas. El 50% de la clase piensa que puede dar más de sí, que les falta estudio o no se esfuerzan lo suficiente. Por el contrario, la otra mitad de la clase destaca su buen trabajo.

A pesar de esta primera impresión de positividad, cuando se les pregunta que resalten lo peor de la asignatura, los alumnos se refieren a Iniciativa Emprededora como un “poco plasta”. Recalcan que los nombres (conceptos) son difíciles y que les cuesta entender algunas cosas. Continúan hablando que “el profesor va rápido y lo peor es la teoría” y expresan la dificultad del vocabulario y del área en general.

En cambio, en la segunda evaluación o trimestre escolar, después del cambio metodológico, solo dos alumnos apuntan algún aspecto negativo del área. En concreto refieren “que hay que estudiar” y “que no hay excursiones”. Uno de esos alumnos es el único de todo el grupo que valora negativamente la metodología y se muestra partidario de “que cada uno estudie por sí mismo”. Respecto al aprendizaje cooperativo, en global, el resto del alumnado refleja que se aprende mejor, que les incentiva a trabajar juntos y sobre todo que esta forma de aprender es amena y motivadora. Reconocen que con ella, los alumnos prestan más atención y están más

activos en las actividades de aula. Reseñan la mayor complicidad entre los compañeros y compañeras y califican de eficaces los resultados conseguidos con el nuevo sistema de trabajo. El aprendizaje cooperativo aumenta el tiempo dedicado a la actividad, comprometiendo la atención de los alumnos y aumentando su motivación para dominar los materiales académicos³⁶⁴.

Para los estudiantes, el aspecto más novedoso de la materia es que no hacen todos los días lo mismo, que pueden compartir sus opiniones con los demás, que aprenden más relajadamente y van más motivados a clase.

Después de la aplicación metodológica, todos los estudiantes están satisfechos de su actitud y trabajo hacia el área o asignatura y la califican como buena o muy buena. Destacan que han trabajado mejor que en la evaluación anterior, que se esfuerzan en sacar mejores notas, se les hace más fácil.

Los alumnos han aprendido que es necesario que todos aporten y se ayuden entre sí. Citan que ha ayudado a integrarse el poder hablar unos con otros y no solo con sus amistades. Terminan por indicar que sería positivo que se pudiera aplicar en otras asignaturas.

2.2.- La coherencia y adecuación de los contenidos.

No se dan comentarios fruto de la intervención cooperativa que destaquen la dificultad de los contenidos económico-empresariales. Por el contrario, de modo general, ahora citan que aprenden más fácilmente y que es más sencillo estudiar de esta manera.

Desde la perspectiva cuantitativa resulta significativamente positiva la mayor valoración que hacen los alumnos con el cambio metodológico respecto a la coherencia interna de los contenidos económicos aprendidos en ambas unidades didácticas y de su adecuación a su nivel y edad. Dichas mejoras se sitúan en valores entre el 8% y el 12% de incremento.

³⁶⁴ SLAVIN, R. (1999): Op. Cit. Pág. 71.

	G1-LM INICIAL	GE1-LM FINAL
Los contenidos siempre se adecuan a nuestro nivel, curso y edad... no resultando ni excesivamente fáciles ni excesivamente difíciles.	7,13	8
Los contenidos que se explican son coherentes entre sí y están relacionados tanto con los contenidos anteriormente explicados como con los explicados posteriormente.	7,27	7,83

Tabla 66.- La coherencia y adecuación de contenidos en el grupo de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.

2.3.- Los resultados académicos antes y después de la intervención.

Respecto a la evolución de su rendimiento académico los resultados son muy positivos, subiendo casi un punto entero la calificación media después de la intervención cooperativa. Más de dos tercios de los estudiantes de este grupo mejoran sus calificaciones y otro buen porcentaje mantiene su calificación después de la intervención (tabla 67).

Son cinco estudiantes, cuatro alumnos y una alumna, los que empeoran sus resultados después de la intervención. En este caso (no dándose esta situación en el otro grupo de la E.S.O. ya analizado) los chicos obtienen peores resultados. Dos de los alumnos que empeoran las calificaciones (alumnos 8 y 12) mantienen aprobada la asignatura, mientras que otros dos estudiantes (alumna 2 y alumno 3) mantiene unas malas calificaciones, antes y después de la aplicación cooperativa. El caso llamativo, pero puntual, se da en la alumno 10, donde realmente ha tenido una incidencia negativa el nuevo método para su rendimiento académico (tabla 67).

Nuevamente, la totalidad de los estudiantes repetidores (alumnos 5, 7 y 9) mejoran sus calificaciones después de la aplicación del novedoso método. Se observa que el aprendizaje cooperativo tiene una incidencia positiva y significativa en aquellos alumnos y alumnas con dificultades para el aprendizaje y escasamente motivados.

Nota final de evaluación I.E.S. López de Mendoza – G1		
Alumno	Media de los exámenes de la 1ª Ev.	Media del exámenes de ambas U.D. cooperativas
1	6,2	10,0
2	3,1	2,1
3	2,7	2,5
4	9,2	10,0
5	7	7,1
6	4,8	6,8
7	4,5	8,6
8	7,5	5,0
9	5	5,4
10	6,2	3,2
11	10	10
12	7,2	6,1
13	8,5	10,0
14	8	8,2
15	10	10,0
16	7,5	10,0
17	5,2	7,9
18	7	10,0
Media	6,6	7,4

Tabla 67.- Resultados académicos en el grupo de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.

El aprendizaje cooperativo, al tener en cuenta, la estructuración social de las tareas y el contexto de aprendizaje, constituye una ocasión favorable para trabajar los procesos mentales y mejorar los resultados académicos, entre otros³⁶⁵.

Esta mejora en el rendimiento académico ya lo perciben los alumnos sin necesidad de conocer las calificaciones definitivas después de la intervención cooperativa como se muestra en la tabla 68.

	G1-LM INICIAL	GE1-LM FINAL
La metodología aplicada en clase ayuda a mejorar el rendimiento académico de mis compañero/as de clase.	6,3	6,8

Tabla 68.- Metodología y rendimiento académico en el grupo de Iniciativa Emprendedora del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.

³⁶⁵ HERNÁNDEZ-PIZARRO, L. y CABALLERO, M.A.: Op. Cit. Pág. 303.

Las técnicas que más destacan son el Torneo de Juegos por Equipos y el vocabulario por parejas. El resto de técnicas también son calificadas como positivas y favorecedoras de su aprendizaje aunque para la presentación oral un alumno recoge “que siempre trabajan los mismos”. Este alumno, es el único y el mismo que recoge para las otras técnicas que se pierde el tiempo y al final no se te queda (y que coincide con el alumno que tiene resistencias a la aplicación del nuevo método por poder peligrar sus calificaciones, aspecto que no se dio pues alcanza la máxima calificación posible en la asignatura).

Los alumnos han respetado las normas en todo momento y se ha buscado nuevamente la agrupación más heterogénea posible de los alumnos para la mejor eficacia del método cooperativo. El ser menos alumnos en el grupo de clase ha favorecido la distribución del espacio y se ha potenciado el uso de paredes y corcheras para la exposición de ciertos trabajos cooperativos lo que ha supuesto un incentivo de trabajo y motivación para los estudiantes.

3.-SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO CON LA METODOLOGÍA EN EL GRUPO DE ECONOMÍA DEL I.E.S. GALILEO.

3.1.- Impresiones generales del cambio metodológico.

Los estudiantes de Economía del I.E.S. Galileo cuando se aplica una metodología más tradicional ya la califican de positiva y efectiva. Una alumna repetidora lo narra de esta manera: “se sigue el libro como siempre pero es distinto al año pasado”. Las clases les resultan entretenidas y motivadoras. De los nueve alumnos que conforman el grupo, tres apuntan que el trabajo y la actitud de la clase deberían mejorar. Cuando se les pide que concreten su actitud y trabajo a nivel personal, son más críticos. Cinco alumnos reconocen que realizan poco esfuerzo, se despistan y trabajan poco.

La mitad de los alumnos del grupo, a pesar de lo dicho, afirman que algunas cosas deben cambiar en la materia. Unos piden que no se exijan las definiciones tal y como aparecen en el libro de texto, otros que se explique más despacio y que haya

más tiempo para correcciones. La otra mitad opina que se ha de seguir igual. Lo peor de la materia para los estudiantes es la exigencia de los exámenes, los enfados que se producen por parte del profesor en ocasiones, la rapidez de las explicaciones y que algunos temas son aburridos.

Después del nuevo sistema de aprendizaje solo un alumno comenta de modo negativo la materia y lo hace, no refiriéndose a aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino revelando que se le ha hecho costoso el responder a los cuestionarios utilizados por el investigador-docente a lo largo de la experiencia.

Hay unanimidad en calificar la nueva metodología como novedosa, motivadora, amena. Destacan que han podido aprender junto a sus compañeros y que de esta manera sacas más conclusiones que individualmente. Destacan el buen clima y compañerismo, aspecto que ya resaltaban antes. Esto último, lo achacan a su realidad de grupo poco numeroso.

Muchos piden que el aprendizaje cooperativo se extienda a otras asignaturas.

Todos los alumnos que comentaban ciertas deficiencias o aspectos a mejorar en la primera evaluación. Después de la intervención no reseñan dichas dificultades y la materia se les hace más fácil de aprender, a su juicio.

3.2.- La coherencia y adecuación de los contenidos.

No hay demasiadas alusiones a las dificultades o ventajas en el aprendizaje de los contenidos económicos, sino alusiones generales ya comentadas, como la mayor facilidad de comprensión y estudio y el aprendizaje de modo más ameno y agradable. Sí que critican el que con otros métodos “solo se dedican a copiar” y no resultan nada amenas las clases.

Perciben que con el método cooperativo los contenidos han tenido coherencia y se han relacionado los nuevos contenidos con los ya aprendidos. En cambio, a juicio de los estudiantes, los contenidos no han mejorado en adecuación al nivel del alumnado, algunos de los cuales siguen percibiéndolos con cierta dificultad.

	G-G INICIAL	G-G FINAL
Los contenidos siempre se adecuan a nuestro nivel, curso y edad... no resultando ni excesivamente fáciles ni excesivamente difíciles.	7,13	6,88
Los contenidos que se explican son coherentes entre sí y están relacionados tanto con los contenidos anteriormente explicados como con los explicados posteriormente.	5,88	7,25

Tabla 69.- La coherencia y adecuación de contenidos en el grupo de Economía del I.E.S. Galileo.

3.3.- Los resultados académicos antes y después de la intervención.

El rendimiento académico global del grupo escolar ha mejorado después del cambio de método un 27,5%, más de un entero. Solo dos alumnos del grupo de nueve empeoran sus resultados. Destacan dos alumnos que suben sus calificaciones en más del 50%, una de ellas duplica su nota después de la aplicación del aprendizaje cooperativo (tabla 70).

Nota final de evaluación I.E.S. Galileo		
Alumno	Media de los exámenes de la 1ª Ev.	Media del exámenes de ambas U.D. cooperativas
1	4,5	3,4
2	4,7	6,6
3	6,5	10
4	4,5	6,3
5	4,5	6,6
6	5	6,5
7	7	6,9
8	2,9	7,2
9	6	5,0
Media	5,1	6,5

Tabla 70.- Resultados académicos en el grupo de Economía del I.E.S. Galileo.

Un tercio de los alumnos (dos alumnas y un alumno) empeoran sus calificaciones mientras que se mantiene la tendencia de dos tercios de los estudiantes mejorando sus resultados académicos tras la intervención cooperativa.

En este caso solo el 50% de los alumnos repetidores (estudiantes 1, 5, 6 y 7) mejoran sus calificaciones. Volvemos a reseñar el alto porcentaje de estudiantes repetidores (casi el 50%) en este grupo lo que le confiere un carácter peculiar.

Llama la atención que la alumna más dispuesta y motivada para el estudio (de esta y de otras asignaturas), la alumna 3, con una metodología tradicional obtiene un 6,5 sobre 10 en su calificación. En cambio, su calificación con el aprendizaje cooperativo sube hasta alcanzar una puntuación de sobresaliente. La metodología tradicional no ha “otorgado” ninguna nota superior a siete puntos.

Estos resultados comentados se corresponden con los obtenidos en la valoración que hacen del método cooperativo como contribuidor de la mejora de rendimiento en los dos cuestionarios pasados antes y después del cambio metodológico (aumentando un 31%, pasando de una valoración del 5,8 al 7,6 tal y como muestra la tabla 71)

	G-G INICIAL	G-G FINAL
La metodología aplicada en clase ayuda a mejorar el rendimiento académico de mis compañeros/as de clase.	5,8	7,6

Tabla 71.- Metodología y rendimiento académico en el grupo de Economía del I.E.S. Galileo.

Todas las técnicas cooperativas son evaluadas positivamente excepto un alumno que califica de aburrido el vocabulario por parejas. Otro alumno matiza que la lectura por parejas no le ha gustado porque a veces no sabía explicarlo, aspecto que el docente evalúa como positivo, ya que de otra manera no se hubiera producido esa confrontación y superación.

La distribución de la clase en espacios y tiempos ha contado con mayor libertad frente a otros contextos, pues el escaso tamaño de este grupo escolar ha favorecido la disposición de la clase para los distintos aprendizajes. Además esta aula disponía de seis ordenadores en la misma sala, por lo que no ha sido necesario el desplazamiento al aula de informática cuando se ha necesitado disponer de estos recursos informáticos. Los alumnos han respetado las normas y se ha necesitado menos recordatorio de las mismas, fruto del escaso tamaño del grupo. En cuanto a las agrupaciones, el ser pocos estudiantes, y el que la mitad de la clase estuviera

constituido por alumnado repetidor, ha favorecido en menor medida que otros contextos la heterogeneidad.

4.-SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO CON LA METODOLOGÍA EN EL GRUPO DE ECONOMÍA DEL I.E.S. CARDENAL LÓPEZ DE MENDOZA.

4.1.- Impresiones generales del cambio metodológico.

Al finalizar la primera evaluación y antes de la intervención, los alumnos del I.E.S. Cardenal López de Mendoza son bastantes críticos con la metodología. “Su contenido es abundante”, “muchos contenidos son aburridos”, “se echa de menos más práctica”... son algunos de los comentarios al respecto. Es el grupo más crítico con el estado de cosas antes de empezar el cambio metodológico.

Aunque opinan que se da un buen clima de clase, algunos reflejan la escasa participación que tiene el grupo. La materia les motiva pero notan que pueden “hacer más” y reconocen que se habla demasiado. Una alumna, de forma sincera, reconoce que está algo dormida en esta clase de Economía.

Piden más trabajos en grupo y que se conecte más con la vida real del alumnado, a la vez que vuelven a exigir que haya más práctica.

Respecto al aprendizaje de los contenidos propios de las unidades trabajadas en este primer trimestre, los alumnos reflejan la dificultad del vocabulario y de ciertas palabras técnicas sin concretarlas. Vuelven a incidir en lo “abundante” de la materia. Reseñan que les exige estudiar mucho en casa e inciden en lo novedoso de la materia para ellos.

4.2.- La coherencia y adecuación de los contenidos.

Después de la intervención los alumnos siguen siendo críticos con el aprendizaje de los contenidos económicos y continúan reflejando su dificultad: “la clase se hace repetitiva”, “los exámenes son difíciles”... Les sigue costando entender algunos contenidos y reconocen la dificultad de algunas partes de la teoría. Aunque

ahora son conscientes de la parte práctica de la materia (antes ausente a su criterio) la valoran como difícil.

Estas opiniones concuerdan con las puntuaciones medias con las que han valorado la adecuación y la coherencia interna de los contenidos económicos aprendidos. Para ambas cuestiones las medias empeoran después de la intervención.

	G2-LM INICIAL	G2-LM FINAL
Los contenidos siempre se adecuan a nuestro nivel, curso y edad... no resultando ni excesivamente fáciles ni excesivamente difíciles.	8,12	7,68
Los contenidos que se explican son coherentes entre sí y están relacionados tanto con los contenidos anteriormente explicados como con los explicados posteriormente.	7,92	7,88

Tabla 72.- La coherencia y adecuación de contenidos en el grupo de Economía del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.

En cambio, al valorar de forma global el aprendizaje cooperativo desaparecen las críticas pasando a ser comentarios positivos al respecto: “es más fácil el estudio”, “aprendes más”, “nos ayudamos”. Dan un paso más al reconocer que con este sistema se ayuda a los compañeros con más dificultades.

Varios alumnos reflejan un aspecto interesante relacionando metodología y evaluación: “me gusta este sistema pues todo cuenta para la nota”.

Ahora claramente, la valoración del 100% de los estudiantes es que están satisfechos con su trabajo y actitud. Están más atentos en clase y con mejor disposición. Ahora sí, reconocen que se da participación en la clase, aspecto que estaba bastante anulado en la metodología tradicional.

4.3.- Los resultados académicos antes y después de la intervención.

El rendimiento académico global, en este grupo de 1º de Bachillerato, mejora pasando de un 4,8 a un 5,9 sobre 10 puntos. El porcentaje de alumnos con evaluación negativa (menos de 5 puntos) baja más del 60% después del cambio metodológico.

Se observa en todos los casos una mejora de las calificaciones en todos los grupos analizados. “El aprendizaje cooperativo desarrolla las capacidades intelectuales

y sociales de cada alumno y alumna mejorando considerablemente su rendimiento académico”³⁶⁶.

La mitad de la clase mejora sus rendimientos académicos. Otro 25% también mejora con la metodología pero no lo suficiente como para superar la materia. Y el 25% restante empeora con el nuevo método, si bien la bajada de calificaciones es escasa si la consideramos estudiante por estudiante.

Nota final de evaluación I.E.S. López de Mendoza – G2		
Alumno	Media de los exámenes de la 1ª Ev.	Media del exámenes de ambas U.D. cooperativas
1	7,3	6,3
2	6,3	7,1
3	3,2	4,6
4	2,7	3,8
5	7,5	7,3
6	6,8	8,1
7	4,3	5,8
8	4,8	3,1
9	2,1	1,7
10	2,2	3,1
11	5,4	5,9
12	6,4	5,8
13	9	7,8
14	4,3	7,9
15	5,4	7,9
16	3,2	5,9
17	6,4	7,9
18	1,2	6,9
19	5	5
20	2,4	3,8
21	3,1	4,8
22	3,0	4,6
23	6,9	7,7
24	4,0	4,7
25	3,6	6,6
26	8,2	8,1
Media	4,8	5,9

Tabla 73.- Resultados académicos en el grupo de Economía del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.

³⁶⁶ IMBERNÓN, F. (Coord.) (2010): Op. Cit. Pág. 98.

De los dos alumnos repetidores (8 y 17) uno mejora sus calificaciones mientras otro las empeora.

Sin conocer las calificaciones definitivas de la evaluación, los alumnos perciben una ligerísima mejoría en la contribución del nuevo método a su rendimiento académico que realmente mejorará en la calificación real definitiva (en torno al 25%).

	G2-LM INICIAL	G2-LM FINAL
La metodología aplicada en clase ayuda a mejorar el rendimiento académico de mis compañeros/as de clase.	7,1	7,2

Tabla 74.- Metodología y rendimiento académico en el grupo de Economía del I.E.S. Cardenal López de Mendoza.

En general, valoran positivamente las técnicas cooperativas empleadas. Solo algunos alumnos matizan que conocen métodos mejores para aprender que el vocabulario por parejas, los conflictos puntuales que pueden surgir en el Torneo de Juegos por Equipos y respecto a la presentación oral que te hace centrarte solo en un tema. Siguen destacando el Torneo como la técnica que mejor les prepara para las pruebas escritas y la más amena.

Se ha fomentado, por parte del profesor, la heterogeneidad y, como en los casos anteriores, se ha escogido para la intervención cooperativa, como momento temporal, el segundo trimestre escolar, una vez conocido con mayor profundidad la personalidad, los estilos de aprendizaje, las calificaciones de la asignatura por parte de los estudiantes. El ser un grupo numeroso ha favorecido el que el docente pueda “jugar” con más combinaciones posibles para los agrupamientos. Este mayor tamaño del grupo, en cambio, no favorece una mayor libertad en cuanto a la gestión del espacio del aula. Los estudiantes han respetado las normas necesarias para el desarrollo de la metodología cooperativa, aunque a veces ha habido que llamarles la atención por su charlatanería y el alto volumen de voz en el desarrollo de las técnicas cooperativas.

5.-EN SÍNTESIS: Satisfacción previa y posterior y mejora de resultados.

En la totalidad de los grupos, la mayoría de los estudiantes están satisfechos con las clases antes de producirse el cambio metodológico. Esta tendencia continúa después de la nueva aplicación metodológica con ciertos matices. El mayor cambio de opiniones, después de la estructuración de contenidos y tareas de modo cooperativo, se produce respecto al aprendizaje de los contenidos económico-empresariales desarrollados durante las dos unidades didácticas. Los alumnos y alumnas perciben el aprendizaje de contenidos más pesado y dificultoso con la aplicación de una metodología tradicional. En este sentido, se les hace muy complejo el vocabulario económico. El empleo de técnicas cooperativas ha provocado que el aprendizaje de los contenidos sea más ameno y asequible. Se les hace más sencillo estudiar con el aprendizaje cooperativo.

La adecuación y coherencia de los contenidos mejora con el cambio metodológico en los grupos de enseñanza obligatoria mientras que es dispar en la enseñanza postobligatoria. En concreto, la adecuación de los contenidos explicados a su edad y nivel es percibida negativamente por los estudiantes de 1º de Bachillerato después de la aplicación del método cooperativo.

Respecto al análisis de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes con ambas estructuraciones, más individualista en el primer trimestre y cooperativa en el segundo, se observa una clara mejora de resultados académicos con la utilización de estrategias cooperativas frente a metodologías de esfuerzos individualistas. Se mantiene la tendencia, en todos los grupos, en la que dos tercios o más del alumnado mejoran las calificaciones con el cambio de método.

El mayor aumento de calificaciones se produce en los grupos de enseñanza postobligatoria aunque estos partían de una menor calificación antes de la intervención. Puede que la exigencia de la etapa con metodología de corte individual no favorezca el seguimiento diario de la asignatura por parte de un grupo de alumnos que remonta puntuaciones con el método cooperativo y la ayuda mutua entre compañeros y compañeras. Para los alumnos con menor predisposición y motivación para el estudio, los resultados mejoran en mayor medida en la enseñanza obligatoria.

Los estudiantes en todos los casos investigados argumentan que el método cooperativo empleado explica, al menos en parte, la mejora de calificaciones y resultados académicos acaecida.

CONCLUSIONES

En esta investigación hemos propuesto el aprendizaje cooperativo, conscientes de que no es una panacea, pero sí como método innovador e instrumento eficaz para el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes en el sentido amplio de la palabra: potencialidades intelectuales, afectivas y sociales³⁶⁷. En capítulos anteriores hemos analizado los datos registrados referentes a las distintas variables que conforman la investigación. En ellos, se han sintetizado los resultados parciales, que ahora, por su mantenida tendencia o importancia intrínseca, pasan a establecerse como conclusiones finales de la investigación realizada. Dichas conclusiones validan las hipótesis establecidas, si bien algunas de ellas son matizadas en función de ciertos aspectos relevantes.

1.- Las técnicas cooperativas favorecen el aprendizaje económico-empresarial.

Los contenidos aprendidos mediante técnicas cooperativas planificadas y desarrolladas en el aula son aprendidos y fijados en mayor medida que si se estructuran de modo marcadamente individual.

La exigencia de un mayor estudio y esfuerzo por parte del alumnado en la propia clase, fruto de la exigencia del propio desarrollo y objetivos de las técnicas, y el

³⁶⁷ FERREIRO, R. y CLDERÓN, M.: Op. Cit. Pág. 104.

mayor control del proceso de enseñanza que ofrecen, explican el mayor grado de aprendizaje de los contenidos económico-empresariales a través de las mismas.

La percepción de los estudiantes al valorar el método, junto con las diferentes técnicas cooperativas empleadas lo corroboran en todos los casos y grupos estudiados. Destacan la técnica de vocabulario por parejas pues les ha ayudado a expresarse con el lenguaje propio de la materia (G-P), haciéndoles más fácil memorizar los conceptos estudiados en las diferentes unidades didácticas (G-P). Los alumnos exponen que esta técnica es una buena forma de aprender (G-G) pues se hacen conscientes de que aprenden con menor dificultad las definiciones y que, la propia técnica, les obliga a redactar los conceptos para entenderlos (G2-LM).

También destacan la lectura por parejas, otra técnica cooperativa empleada. Les ha ayudado a memorizar los conceptos en menos tiempo, a la vez que debían explicar los contenidos económicos a sus compañeros y compañeras de una forma comprensible (G-P). Con ella, los alumnos detectan sus déficits durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y tiempo antes de realizar la prueba de evaluación (G1-LM). Además, los estudiantes se vivencian como profesores unos de otros (G2-LM). Otra técnica destacada es el Torneo de Juegos por Equipos que les ha obligado a tener que explicar con sus palabras ciertas preguntas, a la par que les ayudaba a resolver sus dudas (G1-LM). El Torneo por Equipos, según la valoración de los estudiantes, les ha servido para repasar los contenidos económicos fundamentales de la asignatura (G-G).

Existe un claro consenso entre innovadores y estudiosos de la importancia de estas técnicas cooperativas en clase pues provocan una mejora en el aprendizaje en cualquier tipo de asignatura e independientemente de la etapa en la que se aplique³⁶⁸. En este caso, el aprendizaje de contenidos económicos y empresariales, se ha producido en ambas asignaturas y tipos de enseñanza, pero con una incidencia mayor en la etapa obligatoria y para la asignatura de Iniciativa Emprendedora.

³⁶⁸ VILCHES, A. y GIL PÉREZ, D.: Op. Cit. Pág. 42.

2.- Mayor calidad y permanencia del aprendizaje de ciertos conceptos económico-empresariales fruto de la intervención cooperativa en la enseñanza obligatoria.

De los diferentes conceptos económicos estudiados en la enseñanza obligatoria, los alumnos han desarrollado un dominio notable de muchas de las definiciones analizadas en la prueba. La mayor efectividad del aprendizaje se ha producido en las nociones de *estacionalidad* y *marca*. El menor dominio conceptual por parte de los estudiantes se produce en las nociones de *oligopolio* y *ciclo de vida del producto*. En Bachillerato, los conceptos de *elasticidad precio de la demanda*, *ley de oferta* y *monopolio natural* no son significativamente interiorizados por el grueso del alumnado. En cambio, las nociones de *demanda* y los *factores de desplazamiento* de la misma han sido altamente dominados por ambos grupos escolares de enseñanza post-obligatoria.

Se mantiene la tendencia de que la menor disminución de puntuación en la prueba se da en buena parte de las definiciones conceptuales, seguida de la pregunta de enumeración y/o descripción, y acabando con la mayor bajada de calificación en la pregunta a desarrollar. En el desarrollo y aprendizaje del concepto cuyo contenido objeto de la prueba era desarrollar un tema con mayor amplitud el método cooperativo no ha tenido incidencia positiva en su aprendizaje. Parece que los alumnos son menos competentes en las preguntas a desarrollar que exigen un mayor grado de explicación y argumentación que en otro tipo de preguntas de enumeración o definición.

Después de lo dicho y del análisis de capítulos anteriores, se puede apuntar que la mayor distancia del concepto económico o empresarial respecto a su manejo cotidiano o entorno próximo es un factor explicativo del menor aprendizaje de los mismos. Además, de la lejanía del concepto, la propia complejidad y el uso de tecnicismos se establecen en causas del menor aprendizaje y recuerdo. Estas barreras, de la no proximidad y de la complejidad, no son subsanadas por la utilización del aprendizaje cooperativo y sus técnicas.

Y es que las técnicas cooperativas no son una varita mágica que todo lo soluciona, si bien en la comparación del nuevo método con una metodología tradicional, sale reforzado el primero pues consigue un mayor dominio y aprendizaje

de los conceptos y una menor pérdida de recuerdo de los mismos con el paso del tiempo. Algunos alumnos narran como, a la vez que tiene que explicar los conceptos, los aprenden (G-P). Otros estudiantes hablan de que en otras asignaturas solo memorizan los conceptos y que con la cooperación además de memorizar, aprenden a razonar (G2-LM) y recalcan que el intercambio de opiniones entre unos y otros resulta favorecedor del aprendizaje (G-P). Esta superioridad del aprendizaje cooperativo frente a métodos más tradicionales confirma la hipótesis de la positiva contribución de la cooperación al aprendizaje de conceptos de corte económico, pese a algunas limitaciones.

3.- La combinación del aprendizaje cooperativo y por proyectos en la asignatura de Iniciativa Emprendedora dota de mayor aplicabilidad a los contenidos empresariales.

La eficacia del aprendizaje cooperativo, al comparar los grupos experimentales con los de control, se da en mayor medida en los grupos de enseñanza obligatoria. Este hecho puede ser explicado por la combinación del método cooperativo con el aprendizaje por proyectos. En la asignatura de la enseñanza obligatoria, Iniciativa Emprendedora, los alumnos y alumnas tuvieron que elaborar por equipos un proyecto empresarial simulado, desarrollando los diferentes planes de negocio que lo integran. Las tareas, planes y actividades se estructuraron de acuerdo a los principios cooperativos tal y como hemos descrito en capítulos anteriores.

Parece que la metodología desarrollada de modo cooperativo ha tenido una incidencia positiva en el aprendizaje de contenidos económico-empresariales. Pero la ligera mayor incidencia del aprendizaje en los grupos de enseñanza obligatoria es debido, en parte, por la complementación de este con un aprendizaje por proyectos. Dicho aprendizaje ha dotado de mayor aplicabilidad los contenidos empresariales propios de la asignatura, amén de la mayor cercanía de los mismos a sus centros de interés.

4.- Los contenidos procedimentales gozan de mayor calidad y permanencia en sus aprendizajes respecto a los conceptuales.

Destaca el alto dominio obtenido en el aprendizaje de los procedimientos con fórmulas cooperativas que rozan el 70% de media (entre un 60 y 70% de puntuación media en la prueba). El recuerdo de los contenidos procedimentales aumenta en mayor medida que los conceptuales en todos los casos.

En la enseñanza obligatoria, el aprendizaje de los *factores que conforman el macro y microentorno* obtiene mejor puntuación que la identificación de *los tipos de mercados*. El trabajo explícito del primer procedimiento en el proyecto empresarial constituye, de nuevo, un motivo que explica dicha ordenación. En el Bachillerato, los estudiantes dominan, en mayor medida, la resolución matemática del *equilibrio de mercado* frente a la *representación gráfica de los desplazamientos y cambios en el equilibrio de mercado*. Los procedimientos de carácter matemático son dominados en mayor medida que los contenidos donde se pone en juego una representación gráfica.

Es de reseñar la alta permanencia en el tiempo del aprendizaje de los procedimientos cuando comparamos los grupos en los que se ha intervenido cooperativamente frente a los grupos de control en los que se ha utilizado una metodología tradicional de esfuerzos individualistas. Vuelve a ser ligeramente superior este dato en el caso de la enseñanza obligatoria. Estos resultados están en consonancia con otros estudios que argumentan el mayor dinamismo de los contenidos procedimentales frente a otro tipo de contenidos memorísticos porque el conocimiento procedimental puede ser más lento y reflexivo, pero en ocasiones, se olvida menos y es más duradero³⁶⁹.

Se confirma, pues, la hipótesis de que el método cooperativo es favorecedor del aprendizaje de contenidos económico-empresariales y de su recuerdo en el tiempo, aunque con dos matices. Primero, que contribuye en mayor medida al dominio de los contenidos procedimentales frente a los conceptuales, y segundo, que tiene mayor influencia en la enseñanza obligatoria (dato que en otras investigaciones no se manifiesta otorgando un mayor desempeño y retención en todas las edades³⁷⁰).

³⁶⁹ HERNÁNDEZ, X. y SANTACANA, J.: Op. Cit. Pág. 13.

³⁷⁰ JOHSON, D.W., JOHNSON R. T. y HOLUBEC, E.J. (1999b): Op. Cit. Pág. 30.

Parece que la madurez de los alumnos y la voluntariedad de continuar los estudios posteriores a la enseñanza obligatoria provocan una ligera menor incidencia de la metodología cooperativa en el aprendizaje de contenidos económicos equiparándose a la metodología tradicional.

5.- La interacción cooperativa supera a la tradicional en la contribución a un aprendizaje genérico.

La metodología tradicional es fuertemente criticada por los alumnos, aunque muestren cierta satisfacción antes del cambio metodológico. Son capaces de describirla como una fórmula docente donde se dictan apuntes y luego se explican (G-P) o bien aquella en la que se comienza la clase con la teoría, se subraya, se mira si los alumnos lo han entendido para acabar haciendo ejercicios sobre lo visto (G1-LM). A la descripción se le une la opinión desfavorable. Los estudiantes la califican de aburrida, muy pesada... manifestando su nula atención en muchas ocasiones. Además, se dan algunos comentarios sobre la dificultad de comprensión de ciertos contenidos económicos-empresariales antes de la intervención cooperativa.

Estas constataciones cambian nuclearmente al introducir el método cooperativo. Dejan de darse los comentarios referidos a la falta de comprensión y dificultad de las nociones económicas. La actitud y el trabajo, individual y grupal, mejoran sustancialmente. Los alumnos descubren, para su sorpresa, que se puede trabajar y estudiar en la propia clase (G-P) y que de esta forma es más fácil comprender las asignaturas (G-G). Esta nueva forma de aprender les hace no poder desentenderse del proceso y de las tareas (en otras asignaturas notan que pueden llegar a estar ausentes de la tareas y explicaciones con mayor facilidad) (G-P). Les exige llevar al día la materia (G1-LM), estar más atentos y participativos (G2-LM).

En definitiva, el cambio metodológico ha supuesto un vuelco en las percepciones y comentarios de los alumnos, constatando la notable superioridad del método cooperativo frente a una enseñanza estructurada de modo individual y fundamentalmente expositiva.

6.- La heterogeneidad y el tipo de enseñanza, factores de influencia para el logro de la competencia aprender a aprender.

La competencia de aprender a aprender la conforman destrezas y habilidades variadas como el autoconocimiento, el autoaprendizaje, la motivación, la autoevaluación y las habilidades informativas. Cada una de ellas contribuye al logro de la competencia de aprender a aprender y al desarrollo de unos aprendizajes satisfactorios de modo general en cualquier ámbito.

Respecto al autoconocimiento en el aprendizaje podemos concluir la no incidencia del método cooperativo sobre su adquisición. El mantenimiento en la puntuación que antes y después de la intervención otorgan los alumnos y alumnas a su contribución, junto con la escasez de comentarios en los registros cualitativos, ponen de manifiesto que el cambio de metodología se percibe como neutral en la adquisición de esta subcompetencia.

Con el método tradicional empleado durante el primer trimestre, los estudiantes declaran que se despistan con mayor facilidad y desconectan de lo que acontece en clase. En cambio, el aprendizaje cooperativo ha sido percibido por los cuatro grupos analizados como favorecedor de su autoaprendizaje. A la anterior constatación se le une el hecho de que los alumnos reconocen que el profesor les ha enseñado estrategias para estudiar mejor provocando una “activación escolar” en el transcurso del proceso de enseñanza y aprendizaje no logrado anteriormente con métodos expositivos e individualistas. Hacer de profesores unos de otros, sentir como las técnicas cooperativas les hacen ir mejor preparados a los exámenes, y el poder estudiar con las aportaciones de sus compañeros... son elementos que han potenciado el autoaprendizaje en el día a día escolar.

La motivación ha sido otra de las subcompetencias, junto al autoaprendizaje, que ha subido de valoración en todos los casos, fruto de la intervención cooperativa. Con el nuevo método las clases se les hacen más amenas y entretenidas, vienen con más ganas a clase pues tiene mayor incentivo trabajar en equipo. Anteriormente, hemos descrito el aburrimiento, pesadez y desconexión que les provocaba una metodología exclusivamente expositiva. Efectivamente, como ha sido señalado, las

intervenciones cooperativas suponen un claro reto. La docencia pierde las connotaciones de tarea repetitiva, monótona, aislada, para convertirse en un reto creativo, pues los programas de actividades diseñadas a tal fin demandan una revisión y enriquecimientos permanentes para aumentar el interés del alumnado y profesorado y avanzar en la consecución de las competencias buscadas de modo colectivo³⁷¹.

Coincidimos con las numerosas investigaciones que establecen que la actividad cooperativa es más motivante que la individual y la competitiva, pues todos tienen que aportar. El resultado depende de todos y cada uno de los miembros del grupo y nadie se siente inútil³⁷². La metodología empleada de corte cooperativo, aunque resulta motivadora en términos generales para el alumnado, lo hace en mucha mayor medida en los grupos de enseñanza obligatoria. Este es el matiz que se aporta, desde lo investigado, a las conclusiones realizadas en numerosos estudios e intervenciones.

La autoevaluación es otro de los componentes claves que conforman la competencia de aprender a aprender. Aquí los resultados son más dispares. Aumenta la valoración del aprendizaje cooperativo como contribuidor de la autoevaluación en el aprendizaje en el grupo del instituto Galileo y en el grupo de enseñanza obligatoria del I.E.S. Cardenal López de Mendoza. En el resto de grupos los resultados se mantienen sin experimentar cambios significativos en la percepción de los estudiantes. Estos no dan margen para la autoevaluación de su aprendizaje con una metodología tradicional expositiva. En cambio, sí proporcionan algunos comentarios, después de la intervención cooperativa, que hacen vislumbrar cierta contribución del nuevo método a la autoevaluación de los aprendizajes. A esto contribuye significativamente la técnica de Torneo de Juegos por Equipos. Les ha servido de repaso para detectar errores o aspectos que creían comprendidos pero no lo eran al desarrollar la técnica. El favorecimiento de las habilidades evaluativas a través de las interacciones cooperativas señalado en otros estudios, pues desarrolla la capacidad de actuar como notarios de productos y procesos en tono constructivo, aporta mayor conciencia del proceso (como ya se ha descrito) y permite valorar el aprendizaje de uno y de otros³⁷³.

Por último, el desarrollo de habilidades para la información no se ha logrado a través del nuevo método, amén de la ausencia de comentarios en las planillas de

³⁷¹ VILCHES, A. y GIL PÉREZ, D.: Op. Cit. Pág. 44.

³⁷² CARRASCO, J.B.: Op. Cit. Pág. 55.

³⁷³ PRIETO NAVARRO, L.: Op. Cit. Pág. 110.

valoración cualitativa. Las valoraciones, antes y después de la intervención cooperativa, de cómo el método ha contribuido al logro de esta subcompetencia, permanecen constantes con la consecuente neutralidad del método a su adquisición. La única excepción a este comentario se produce en el grupo del I.E.S. Galileo, donde los estudiantes perciben positivamente el cambio de método en el logro de las habilidades informativas. Este hecho puede haberse producido con motivo de una propuesta proveniente de jefatura de estudios que consistía en analizar y comentar una noticia periodística de corte económico fomentando el uso de las fuentes de la información. Esta propuesta coincide en el tiempo con el cambio metodológico y puede haber distorsionado los resultados en este apartado respecto a los otros grupos.

Ciertos estudios corroboran la adquisición de la competencia de aprender a aprender. Entre los motivos de este logro plantean la contribución del método a hacer más conscientes a los alumnos y alumnas de las estrategias que emplean para aprender, dato que coincide plenamente en nuestra investigación con la aportación de estrategias para estudiar mejor que ha fomentado la intervención. Otro motivo es la facilitación de la reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje a la vez que ofrece un amplio abanico de acciones de aprendizaje alternativas para realizar con éxito la tarea³⁷⁴. En esta tesis, después de los resultados analizados, podemos concluir de modo global cierta mejora de los aprendizajes genéricos fruto de la aplicación cooperativa. Efectivamente, como afirman Mercé y Oliveras, el aprendizaje cooperativo hace que los alumnos aprendan más significativamente y globalizadamente, pues pone de manifiesto competencias que saltan la propia asignatura: llegar a acuerdos, resolver conflictos, aclarar dudas, escucharse y organizarse, secuenciar tareas³⁷⁵.

Pero en esta conclusión global se debe puntualizar el mayor efecto del nuevo método sobre el autoaprendizaje y la motivación, siendo neutral en su aportación al autoconocimiento y habilidades informativas. A esto se le añade la mayor contribución en la etapa obligatoria y en aquellos contextos de mayor heterogeneidad como es el centro educativo burgalés Cardenal López de Mendoza donde los comentarios de los alumnos son prolijos y las subidas de valoración, después de la intervención, de mayor

³⁷⁴ PRIETO NAVARRO, L.: Op. Cit. Pág. 110.

³⁷⁵ MERCÉ, J. Y OLIVERAS, A.: Op. Cit. Pág. 56-57.

significatividad. Esto corroborará, con sus matices, la hipótesis que establecía que el aprendizaje cooperativo logrará un mayor desarrollo de la competencia básica aprender a aprender por su marcado carácter interactivo. La aportación fundamental de la investigación a este respecto, puesta de manifiesto por muchos autores, es la necesaria condición de heterogeneidad en el contexto y alumnado para su mayor efectividad y contribución, concebiendo la diversidad como oportunidad y factor de aprendizajes más efectivos³⁷⁶.

7.- La heterogeneidad, el conocimiento inicial y el tamaño del grupo, claves para el desarrollo de la competencia social ciudadana.

La contribución del método cooperativo a la mayor autonomía social, componente de la competencia social y ciudadana, ha resultado favorecedora en tres de los cuatro grupos investigados. En casi todos los grupos (excepto en el I.E.S. Galileo) los alumnos estiman que el cambio metodológico ha contribuido al logro de esta subcompetencia social. A pesar de esta subida de valoración en el cuestionario de autoevaluación de habilidades, no aparecen comentarios en otros registros recogidos. Es el grupo de 1º de Bachillerato del I.E.S. Galileo, grupo singular por su escaso tamaño y en un contexto de clase media-baja, el que no percibe dicha mejoría aunque las puntuaciones en valor absoluto, antes y después de la intervención, no son tampoco bajas (rondan los siete puntos sobre diez).

La empatía ha resultado favorecida en todos los grupos y contextos con la aplicación cooperativa. Esta sensación es común en todos los grupos donde se ha aplicado el método y la técnica. La mayor mejora se ha producido en el grupo de 1º de Bachillerato del I.E.S. Cardenal López de Mendoza, seguido del grupo de 4º E.S.O. del mismo centro. A la par se encuentra el grupo de 1º de Bachillerato del I.E.S. Galileo. La menor mejora en la subcompetencia de empatía (8,6%) se produce en el I.E.S. Parquesol. Estos datos van apuntando, como se concluirá finalmente, a la heterogeneidad como factor explicativo. La consideración de las ideas de los demás

³⁷⁶ AINSCOW, M.: *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea, 2001. Pág. 245-246.

(que en contextos heterogéneos se manifiestan en mayor medida y diversidad), el ponerse en el punto de vista del otro (aquí hacen referencia a la técnica de lectura por parejas) son comentarios de los estudiantes que corroboran esta mejora de puntuación.

Llama la atención el mayor aumento de cómo ha contribuido el nuevo método a la mejora de las relaciones entre los iguales. Los alumnos notan que en otras clases y asignaturas no se relacionan con el resto de compañeros y compañeras y se dedican a relacionarse exclusivamente con su grupo de amigos (G-P). El aprendizaje cooperativo fomenta las interacciones en el aula y hace que todos se tengan que ayudar para conseguir objetivos comunes (G1-LM). Después de la aplicación, reconocen que se conocen más a fondo entre ellos (G2-LM). La valoración de los estudiantes, en este sentido, ha aumentado significativamente en los dos grupos del I.E.S. Cardenal López de Mendoza (contexto de mayor heterogeneidad), y el menor aumento en los otros dos contextos educativos. Esto indica que el tipo de enseñanza (obligatoria o no) no es determinante de esta variable relacional. El hecho de que sea en el grupo del I.E.S. Galileo donde menor incidencia (e incluso negativa o neutral), ha tenido el cambio de metodología pone de manifiesto la importancia de la heterogeneidad como condición necesaria para el éxito del aprendizaje cooperativo. La clase del I.E.S. Galileo constaba de pocos alumnos (9 alumnos) mientras que el resto de grupos eran ciertamente numerosos (entre 18 y 28 alumnos). En este grupo de reducido tamaño los alumnos y alumnas compartían todas las asignaturas que cursaban, lo que implicaba un buen conocimiento entre ellos, mientras que en los otros casos los alumnos provenían de clases diferentes o tenían que mezclarse con alumnos de otros grupos en ciertas asignaturas.

Por tanto, podemos concluir que la heterogeneidad, el menor conocimiento de partida de los estudiantes y un tamaño de grupo considerable, son factores relevantes de la contribución del método cooperativo a la competencia social y ciudadana.

Aunque se ha adelantado una de las conclusiones generales de la investigación referida a la competencia social, no se puede olvidar comentar los resultados más dispares referidos a la contribución de la metodología en relación a las habilidades con el entorno. En ambos grupos de enseñanza obligatoria ha mejorado la valoración de los alumnos después del cambio metodológico. El docente opina que el trabajar en un

proyecto de empresa simulado, en los grupos de enseñanza obligatoria, pone al alumno en una situación ventajosa para percibirse como ciudadano y sentir como le pueden afectar ciertas decisiones presentes o futuras. En cambio, en la enseñanza postobligatoria los resultados son desiguales. En el I.E.S. Galileo, un centro educativo “periférico” y con un pasado de barrio marginal, es donde se produce el mayor aumento fruto de la aplicación del método, en el sentimiento que los alumnos tienen de su conocimiento del entorno y de su papel como ciudadanos. El docente al analizar los tres contextos educativos, hace notar como, en este centro educativo del I.E.S. Galileo, es donde mayores esfuerzos hace el equipo directivo y el conjunto de profesores por interrelacionarse con el entorno y el barrio donde está situado. Además de lo dicho, los buenos resultados obtenidos en el aprendizaje de contenidos económicos junto al éxito del desarrollo del proyecto empresarial simulado para su aprendizaje han contribuido a dotar al alumnado de mayor competencia social y a situarse como ciudadanos activos y responsables en su entorno.

8.- El aprendizaje cooperativo favorece el clima de aula en aquellos grupos de mayor tamaño y menor conocimiento inicial entre los estudiantes.

El aprendizaje cooperativo no es solo una adecuada estrategia para aumentar el éxito y los resultados académicos sino que es, también, una forma de crear un ambiente feliz y prosocial en el aula, contribuyendo a los buenos resultados afectivos y a la mejora de las relaciones interpersonales³⁷⁷. Esta conclusión de Slavin, queda corroborada en buena parte en esta investigación, aunque matizada por el tamaño del grupo escolar. Parece que no es indiferente una aplicación metodológica cooperativa en grupos reducidos o en grupos de un tamaño considerable de estudiantes.

La metodología cooperativa mejora la convivencia y el clima de clase y el mayor conocimiento entre sus compañeros que no se conocían con anterioridad en casi todos los casos estudiados. La excepción la conforma el reducido grupo del centro educativo vallisoletano, que por su reducido tamaño y el buen conocimiento de partida de los

³⁷⁷ SLAVIN, R. (1999): Op. Cit. Pág. 50.

compañeros, no ha manifestado mejora en este sentido fruto del cambio metodológico.

Si se analizan los datos ofrecidos por el sociograma, sin esperar grandes cambios fruto del paso de un trimestre escolar, las tendencias que ofrecen sus resultados son iluminadoras. En ambos grupos del centro burgalés y en el grupo de gran tamaño del I.E.S. Parquesol sube la valoración que se dan unos compañeros de otros, tanto en comportamientos de ayuda, relaciones sociales y liderazgo. En cambio, baja o se mantienen la percepción mutua de los estudiantes del I.E.S. Galileo, grupo de reducido tamaño, de mayor homogeneidad y con cierto conocimiento de partida de los estudiantes.

Los alumnos y alumnas vienen más contentos a clase, después del cambio metodológico, y en parte lo explican por las nuevas relaciones de amistad y simpatía que se favorecen con la nueva manera de aprender (G1-LM). Comparan esta asignatura con otras y describen cómo en esta, en la que se aplica el nuevo método, te puedes relacionar con los compañeros (G-P). Se producen cambios de imagen y eliminación de prejuicios respecto a ciertos compañeros más aislados, “sacando del anonimato” a estos últimos y generando relaciones de simpatía (G-P). La orientadora, en su informe, también pone de manifiesto, como consecuencia de la aplicación, la mayor integración de todos los compañeros gracias al trabajo conjunto (G2-LM). Existen investigaciones que han comprobado que con esta estructuración del aprendizaje es más probable que los alumnos tengan amistades de otros grupos raciales que en las aulas tradicionales³⁷⁸. Esta investigación sintoniza con estos resultados, aunque estableciendo el paralelismo de diversas etnias con la interrelación de diferentes círculos de amistades que tantas veces mantienen sus relaciones en ese ámbito cerrado.

El estilo docente, como contribuidor del clima, es valorado muy positivamente independientemente de la metodología empleada, más expositiva o más cooperativa. La dimensión curricular y relacional del clima son las que se muestran favorecidas por el cambio de metodología.

³⁷⁸ SLAVIN, R. (1999): Op. Cit. Pág. 52.

9.- Mayor participación y asunción de roles y responsabilidades fruto de la estructuración cooperativa.

Los alumnos no perciben que con el método cooperativo el profesor tenga más en cuenta las opiniones y aportaciones de los alumnos después de la aplicación cooperativa. Este dato no anula la positiva contribución del nuevo método a una gestión del aula más participativa, pues hay otros elementos que resultan favorecedores de la misma.

Frente a esto, el aprendizaje cooperativo permite a los alumnos participar más y mejor, tanto en los grupos de enseñanza obligatoria como en Bachillerato. Además, la incidencia del nuevo método sobre la gestión del aula, en todos los grupos, vuelve a ser positiva en cuanto que ha permitido que se asuman roles distintos y no participen siempre los mismos alumnos en las actividades y tareas. Por último, los alumnos (excepto los del I.E.S. Galileo) se han visto con mayores responsabilidades en el día a día del aula y han comprobado cómo no recae todo el peso del proceso de aprendizaje en la figura del profesor.

El hecho de que el resultado final depende del esfuerzo individual y grupal desempeñado durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (y no solo de la nota de un examen aislado), el poder hacer de co-evaluadores de sus compañeros, el necesitarse unos de otros, junto al hecho de que el profesor no acapara las actividades que se desarrollan en el aula... son elementos que favorecen una gestión del aula compartida.

Estas conclusiones corroboran la hipótesis de que el método cooperativo contribuye a una gestión del aula más participativa dotando de mayor protagonismo al alumnado (aunque no hayan percibido que se tengan más en cuenta sus opiniones, aspecto que puede haber sido influenciado por la buena accesibilidad del profesor ya con una metodología tradicional). El reducido tamaño del grupo en el contexto vallisoletano del barrio Pajarillos provoca una menor efectividad (aunque positiva) del nuevo método en la gestión del aula.

10.- La positiva valoración del aprendizaje cooperativo y el incremento de los resultados académicos.

De escasos y además negativos, los alumnos pasan a establecer, en casi el 100% de sus comentarios, efectos positivos del proceso de enseñanza fruto del cambio metodológico. Este cambio de tendencia de un trimestre a otro es claro y manifiesto, tal y como se registran en las planillas de valoración cualitativa y en las notas de campo del docente.

La coherencia y adecuación de los contenidos solo es favorecida, netamente, en la enseñanza obligatoria. Parece que la madurez de los alumnos de Bachillerato resta influencia al método cooperativo en este aspecto.

El rendimiento académico ha mejorado de un trimestre a otro gracias al cambio de metodología. La mejora en dos tercios del grupo escolar en todos los casos junto a los escasos descensos de calificación del resto de alumnos que empeoran manifiestan la eficacia del aprendizaje cooperativo frente al tradicional. La percepción subjetiva de los alumnos y alumnas, antes de las pruebas, así lo preveía. La mayor subida de rendimiento se da en los dos grupos de bachillerato (subidas en torno al 25%) mientras que en la enseñanza obligatoria suben las calificaciones en menor medida (en torno al 10%). Sin embargo es de reseñar que la totalidad de los estudiantes repetidores de ambos grupos de E.S.O. mejoran sus calificaciones después de la estructuración cooperativa, siendo del 50% en los grupos de Bachillerato.

11.- Propuestas de investigaciones posteriores.

Si bien la metodología no es el único factor relevante en la adquisición y logro de las competencias básicas y del mayor aprendizaje y socialización de nuestros alumnos y alumnas, es un elemento clave que puede favorecer o perjudicar el proceso de enseñanza y aprendizaje en nuestras escuelas.

El método cooperativo, como cualquier otra metodología (por innovadora que sea) no es una pócima mágica que solucione la problemática con la que se encuentran nuestras escuelas españolas, y en concreto, las enseñanzas medias. Pero, es cierto, que metodologías centradas en el estudiante, innovadoras, con un fuerte componente

investigativo se tornan en más favorecedoras del paradigma competencial que llevamos entre manos los educadores del siglo XXI.

Dar continuidad a la investigación y aplicación de metodologías innovadoras que buscan la mejora de la práctica educativa es una línea de trabajo e investigación irrenunciable para una educación de calidad y de futuro.

En este sentido, y después de lo investigado, sugerimos líneas de investigación a generar en el futuro, tales como:

- Ampliación de la intervención cooperativa en otros contextos y grupos escolares, así como en diferentes unidades didácticas. Se abren nuevas vías para analizar los efectos del aprendizaje cooperativo en nociones económicas de carácter macroeconómico frente a las nociones microeconómicas estudiadas. Solo de esta manera podremos elevar a generalidad las conclusiones generadas en este trabajo.
- Aplicaciones de materiales y recursos para la enseñanza de la economía y la empresa. La Economía es una ciencia social con relativa escasa implantación educativa. Se hace necesario favorecer su desarrollo curricular con la creación de materiales y recursos innovadores que, a la vez que motivadores, contribuyan al desarrollo de las competencias básicas en el alumnado.
- Investigación de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje en Economía en situaciones reales del aula. La investigación aplicada sigue siendo la cenicienta de la investigación didáctica pese a que esta se define por su practicidad y por su directa incidencia en la mejora en la práctica educativa. La investigación-acción de estas y otras metodologías innovadoras puede arrojar interesantes conclusiones para su didáctica.
- Colaboración de los profesores de enseñanzas medias y universitarias en el análisis de materiales y en la aplicación de metodologías innovadoras. Existe la necesidad de proyectos conjuntos, que pongan en sinergia las potencialidades de ambos ámbitos de cara a desarrollar propuestas innovadoras. En este sentido, se pueden aprovechar como espacio, para compartir e innovar entre el profesorado, las reuniones de departamento

de Economía en los institutos públicos que tantas veces recaen en formulismos y burocracias.

- Formación del profesorado en programas de aprendizaje cooperativo y aprendizaje por proyectos. Muchos docentes están de vuelta de procesos formativos a nivel teórico con escasa aplicación real en sus aulas. La formación en este tipo de estrategias pueden ser una ocasión singular para despojarse de viejos paradigmas educativos³⁷⁹ donde el libro de texto y la metodología expositiva se atribuyen un excesivo protagonismo.
- Colaboración entre la escuela y el mundo empresarial para el fomento del espíritu emprendedor y el mejor aprendizaje de los contenidos contextualizados en entornos reales. Cuanto más conectado esté el aprendizaje con el mundo real y futuro en el que se va a desenvolver el alumno como trabajador, consumidor y ciudadano mayor efectividad y sentido adquirirá. De esta forma, y a su vez, se fomentará el espíritu empresarial entre nuestros jóvenes estudiantes.

³⁷⁹ JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. (1999b): Op. Cit. Pág. 124.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. CEO ÁNGEL ZAPATA.: "El aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: diseño de una actividad de aula y análisis de la interacción". *Iber*, nº58, Octubre. Grao, 2008.
- AEBLI, H.: *Una didáctica fundada en la Psicología de Jean Piage*. Buenos Aires. Kapelusz, 1958.
- AGUIAR BAIXAULI, N.; BRETO GUALLAR, C.: *La escuela, un lugar para aprender a vivir. Experiencias de trabajo cooperativo en el aula*. CIDE. Madrid, 2004.
- AGUIRRE, A.: *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona. Marcombo, 1995.
- AINSCOW, M.: *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea, 2001.
- AINSCOW, M, BERESFORD, J. HARRIS, A. HOPKINS, D y WEST, M.: *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid. Narcea, 2001.
- ALBERT GÓMEZ, M.J.: *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid. McGrawHill, 2007.
- ALEGRÍA, J., MUÑOZ, C. y WILHELM, R.W.: *La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Concepción. Ediciones Facultad de Educación Universidad de Concepción, 2009.
- ALONSO TAPIA, J.: *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid. Morata, 2005.
- ÁLVAREZ, M., FERNÁNDEZ VALENTÍN, R. y GUTIÉRREZ QUESADA, S.: *Introducción de elementos de economía en el currículo de 12 a 16 años*. Madrid. CIDE, 1989.
- AMBRÓS, A.: "La programación de unidades didácticas por competencias". *Aula de innovación Educativa*, nº180. Marzo 2009.
- ANDRÉS, M.S.: *Los sistemas de ayuda entre iguales como instrumento de mejora de la convivencia escolar: evaluación de una intervención*". Madrid. IFIIE, 2009.
- ANTUNEZ, S., ARMEJACH, R., CHECA, P., GINÉ, N. GUITART, R., NOTO, C., RODÓN, A., URANGA, M. y VIÑAS, J.: *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona. Grao, 2009.
- ANTUNEZ, S., BOLÍVAR, A., CÓRDOBA, F., REY, R. del, ESCAÑO, J., IMBERNÓN, F., MANRÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B., ORTEGA, R., REÑE, A., REVENGA, A. y VIÑAO, A.: *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Barcelona. Grao, 2010.
- ARNAL, J., RINCÓN D. del, LATORRE, A.: *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona. Labor 1992.
- BANY M.A., JOHNSON L.V.: *La dinámica de grupo en la educación: la conducta colectiva en las clases de primera y segunda enseñanza*. Madrid. Aguilar, 1977.

BAÑERES, D., BISHOP, A.J., CARDONA, M.C., COMAS, O., ESCUELA INFANTIL PLATERO Y YO, GARAIGORDOBIL, M., HERNÁNDEZ, T., LOBO, E., MARRÓN, M.J., ORTÍ, J., PUBILL, B., RUIS DE VELASCO, A., SOLER, M.P., VIDA, T.: *El juego como estrategia didáctica*. Barcelona. Grao, 2008.

BARBERÁ, E. y MARTÍN, E. de: "Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje" Barcelona. UOC, 2009.

BARKLEY E.F., CROSS P. y MAJOR C. H.: *Técnicas de aprendizaje colaborativo: Manual para el profesorado universitario*. Madrid. Ediciones Morata, 2007.

BATLORI, R., CANAL, R., GONZÁLEZ MONFORT, N., GRANADOS, J., HENRIQUEZ, R., LLOBET, C. OLLER, M., PAGES, J. y SANTIESTEBAN A.: *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid. Síntesis, 2011.

CALAF, R.: *Didáctica de las ciencias sociales: didáctica de la historia*. Barcelona. Oikus-tao, 1994.

BAULEO, A. BRASI, J. C., BRASI, M. S. DE, DÍAZ BARRIGA, A., GELENCSE, A., KAMINSKY, G., SOBRADO, E.: *Propuesta grupal*. México. Plaza y Valdés, 1991.

BELTRÁN LLERA, J. y BUENO ALVÁREZ, J.A.: *Psicología de la educación*. Barcelona. Marcombo, 1995.

BENEJAM, P.: *Las Ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. Barcelona, Grao, 2001.

BENEJAM, P.: "Las finalidades de la Educación Social" en BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (COORD.), COMES, P., QUINQUER, D.: *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona. Ice y Horsori, 1997. Pág. 33-52.

BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (COORD.), COMES, P., QUINQUER, D.: *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona. Ice y Horsori, 1997.

BENITO, A., CRUZ, A.: *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid. Narcea, 2005.

BONALS, J.: *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona. Grao, 2005.

BONALS, J. y SÁNCHEZ CANO, M.: *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona. Grao, 2007.

BRUER, J.T.: *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Pág. 291. Barcelona. Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

BUSTOS, A., COLL, C., CÓRDOBA, F., ENGEL, A., ESCAÑO, J., GIL, M., MAURI, T., MONEREO, C., MORENO, A., ONRUBIA, J., ORTEGA, R., POZO, J.I., REY, R. del, ROCHERA, M.J.: *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona. Grao, 2010.

CABRERA, A. y LLUCH, E.: *Economía 1º Bachillerato*. Madrid. Ediciones SM, 2009.

CABRERA DOKÚ, K. y GONZÁLEZ F., L.E.: *Currículo universitario basado en competencias*. Bogotá. Uninorte, 2006.

CALAF, R.: *Didáctica de las ciencias sociales: didáctica de la historia*. Barcelona. Oikus-tao, 1994.

CALAF, R., SUÁREZ, M.A. y MENÉNDEZ, R.: *Aprender a enseñar geografía*. Barcelona. Oikus-tau, 1997.

CALDAS BALNCO, M. E., MURIAS BERMEJO, M.I.: *Iniciativa Emprendedora*. Madrid. Editex, 2008.

CANCER, P., CUESTA, R., GARCÍA PÉREZ, F., GIMENO, P., GURPEGUI, J. LORENTE, A., LUIS GÓMEZ, A., MAINER, I., MAINER, J., MARTÍN DOMÍNGUEZ, A., MATEOS, J., ROMERO, J., ROZADA, J.M.: *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla. Díada, 2001.

CANTO, Mª DEL: *Material educativo para el desarrollo de la cultura emprendedora*. Valle del Nalón. Ciudad Industrial del Valle del Nalón, 2007.

- CAÑAL, P. (Coord.): *La innovación educativa*. Madrid. Akal, 2005.
- CAÑO, M. DEL, ELICES, J.A., PALAZUELO, M.: *Interacción entre iguales, desarrollo cognitivo y aprendizaje*. Valladolid. Universidad de Valladolid, 2003.
- CARBALLO, R.: *Experiencias en grupo*. Madrid. Editorial Complutense, 2002.
- CARBONELL, J.: "El profesorado y la innovación educativa" en CAÑAL, P. (Coord.) *La innovación educativa*. Akal, Madrid 2001. Pág. 11-26.
- CARR, W.: *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid. Morata, 2002.
- CARRASCO, J.B.: *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid. Rialp, 2004.
- CARRASCO, J.B.: *Estrategias de aprendizaje. Para aprender más y mejor*. Madrid. RIALP, 2004.
- CARRASCO, J.B. y CALDERERO, J.F.: *Aprendo a investigar en Educación*. Madrid. Rialp, 2000.
- CARRETERO, M., POZO, J.I., ASENSIO, M. (Comp.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Aprendizaje Visor, 1997.
- CASANI, F. y PÉREZ, E.: *Economía y organización de empresas: bachillerato humanidades y ciencias sociales: guía didáctica*. Pozuelo de Alarcón. Editex, 2003.
- CASTEJÓN, J.L. y NAVAS, L. (Ed.): *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones: Implicaciones para la enseñanza en la Educación Secundaria*. Alicante. ECU, 2009.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA: "La transición a la vida activa". *Revista de Educación*, nº 351. Enero-Abril. Ministerio de Educación, 2010.
- CENTRO EUROPEO DE EMPRESAS E INNOVACIÓN DE CASTILLA Y LEÓN: *Vitamina E : Bachillerato : proyecto educar para emprender en Castilla y León*. Valladolid. Junta de Castilla y León, 2006.
- COLL SALVADOR, C.: *Desarrollo del niño en la escuela primaria*. *Revista de educación* 279. Enero-Abril. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1986.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Curso 2009/2010. Madrid. Ministerio de Educación, 2011.
- CROSS, K.P. y ANGELO, T.A.: *Classroom assessment techniques: A Handbook for Faculty*. University of Michigan, Ann Arbor. Michigan National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, 1988.
- CUENCA, J.M.: "Los juegos informáticos de simulación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales". *Iber* nº30. Octubre-Diciembre 2001.
- CUENCA, J.M. y MARTÍN, M.J.: "La resolución de problemas en la enseñanza de las ciencias sociales a través de videojuegos". *Iber* nº63. Enero-Marzo 2012.
- CUENCA, J.M., MARTÍN, M, ESTEPA; J.: "Historia y videojuegos". *Iber* nº69. Julio-Septiembre 2011.
- DAVIS, D.: *101 mejores ideas para trabajar con grupos pequeños*. Colombia. Mundo Hispano, 2005.
- DIAZ-AGUADO, M.J.: *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página web del Instituto de Tecnologías Educativas, 2002. http://www.ite.educacion.es/w3/recursos2/convivencia_escolar/1_8.htm.
- DOMENÉCH, J. y VIÑAS, J.: *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona. Grao, 2007.
- DOMINGUEZ, C., MEDINA, A. y SÁNCHEZ, C.: "La innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular". *Perspectiva Educativa*. Vol. 50 nº1. Año 2011.

DURAN, D. y VIDAL, V.: *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona. Grao, 2004.

ECHETA, G.: "Sentir el apoyo de los compañeros". *Claves para la Innovación Educativa* nº 21. 2003.

ELLIOT, J.: *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata, 1997.

ENRIC, E., GUIU, A.: "Conocer al otro". *Cuadernos de Pedagogía* 263. Noviembre, 1997.

ENRIQUE E. BATISTA J.: *Lineamientos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje*. Universidad Cooperativa de Colombia (Medellín). Educc, 2007.

ESCAMILLA, A.: *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona. Grao, 2008.

ESCAMILLA, A.: "Las competencias en la programación de aula (vol II)". Barcelona. Grao, 2011.

ESCRIBANO, A. y DEL VALLE, A.: *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid. Narcea, 2008.

ESTEPA, J.: "La comprensión de los contenidos económicos". *Cuadernos de pedagogía* nº 279. Abril 1999.

ESTEPA, J., DE LA CALLE, M. SÁNCHEZ, M. (Eds): *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Palencia. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2002.

FABRA, M.L.: "El trabajo cooperativo, revisión y perspectivas". *Aula de Innovación Educativa* nº9. Año 1992.

FEITO, R. (Coord.): *Sociología de la educación en secundaria 1. Vol. 3*. Barcelona. Grao, 2010.

FELIU, M y HERNÁNDEZ, X.: "12 ideas clave: Enseñar y aprender historia". Barcelona. Grao, 2011.

FERRAN, M.: "El trabajo en grupo en la secundaria: Propuesta y análisis". *Aula de Innovación Educativa* nº9. 1992.

FERREIRO, R. y CALDERÓN, M.: *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Sevilla. Trillas, 2006.

FERREIRA, H.A. y PEDRAZZI, G.: *Teoría y enfoques socioeducativos del aprendizaje*. México. Noveduc, 2007.

FERRER GUARDIA, F.: "La escuela moderna". Bilbao. ZERO, 1976.

FLICK, U.: *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Morata, 2004.

FORTEZA, D. y ROSELLÓ, M. R. (Coords.): *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma. Universitat de les Illes Balears, 2002.

FRAILE, A. (Coord.): *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física*. Barcelona. Grao, 2007.

FREINET, C.: *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Madrid. Siglo XXI, 1998.

FREIRE, P.: *La naturaleza política de la educación: Llamada a la concienciación y a la desescolarización*. Barcelona. Paidós, 1990.

FUENTES P., AYALA, A., ARCE J.F. de y GALÁN J. I.: *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula*. Madrid. Pirámide, 1997.

GALINDO, M.A. y FERNÁNDEZ, Y. (Coords.): *Política socioeconómica en la Unión Europea*. Madrid., DELTA, 2007.

GARCÍA LEGAZPE, F.: *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Madrid. Cide, 2008.

GARCÍA PASCUAL, F., GONZÁLEZ GALLEGU, I., LÓPEZ FACAL, R., MORADIELLOS, E., PRATS, J., PRIETO-PUGA, R., VALLS, R.: *Geografía e Historia: Complementos de formación disciplinar*. Barcelona. Grao, 2011.

GARCÍA PÉREZ, F.F.: "Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI.". *Investigación en la Escuela* nº68. Año 2005.

GARCÍA PÉREZ, F.F.: "El conocimiento escolar en una didáctica crítica. Reflexiones generales y planteamientos de algunos debates" en MAINER, J.: "Discursos y prácticas para una didáctica crítica". Sevilla. Díada, 2001. Pág. 119-139.

GARCÍA PÉREZ, F.F.: "El sentido de la educación como referente básico de didáctica". *Investigación en la Escuela* nº55. Año 2005.

GARCÍA PÉREZ, F.F.: *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano*. Sevilla. Díada, 2003.

GARCIA SANTA MARÍA, T. (Coord.): *Un currículum de Ciencias Sociales para el S. XXI: qué contenido y para qué*. Sevilla. Díada, 1999.

GARAGORRI, X.: "Competencia en iniciativa y espíritu emprendedor". *Aula de Innovación Educativa* nº 182. Junio, 2009.

GAVILÁN BOUZAS, P.: *Álgebra en secundaria. Trabajo cooperativo en matemáticas*. Madrid. Narcea, 2004.

GINÉ, N. y PARCERISA, A.: *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona. Grao, 2007.

GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata, 1998.

GOLEMAN, D.: *Inteligencia emocional*. Barcelona. Kairos, 1996.

GÓMEZ, M.T., MIR, V. y SERRTAS, M.G.: *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase*. Madrid. Narcea, 2000.

GÓMEZ, J.P.R. y LUQUE, A. de: *Aprender con mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar*. Madrid. Narcea, 2005.

GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R.: *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto, Bilbao 2003.

GONZÁLEZ BLASCO, P., LÓPEZ PINTOR, GONZÁLEZ-ANLEO, J.M., TOHARIA, J. J. y ELZO, J.: *Jóvenes españoles 2005*. Madrid. Fundación SM, 2006.

GONZÁLEZ GALLEGU I.: "Concepto, normativa y propuestas de aplicación para Geografía e Historia". (cap. 1) en GONZÁLEZ GALLEGU I. (Coord.): *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona. Grao, 2010. Pág. 27-76.

GONZÁLEZ GALLEGU, I.: "El conocimiento geográfico e histórico educativos. La construcción de un saber científico" en GONZÁLEZ GALLEGU (Coord.): *La geografía y la historia, elementos del medio*. Madrid. Ministerio de Educación, 2002. Pág. 9-100.

GONZÁLEZ GALLEGU, I.: "La formación inicial del profesor de Ciencias Sociales de Educación Secundaria" en ESTEPA, J., DE LA CALLE, M. SÁNCHEZ, M. (Eds.): *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Palencia. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2002. Pág. 19-50.

GONZÁLEZ GALLEGU, I.: "Las competencias en la educación obligatoria: la necesidad de establecer taxonomías". *Aula de Innovación Educativa* nº 170. Marzo, 2008.

GORDON, T.: *M.E.T. Maestros Eficazmente y Técnicamente preparados*. México. Diana, 1979.

GOYETTE, G. y LESSARD-HÉBERT, M.: *La investigación-acción*. Barcelona. Laertes, 1988.

GUITART, R.: "La autoestima: qué es, qué papel juega en la adolescencia y cómo trabajarla en el aula en CASAMAYOR, G. (Coord.): *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona. Grao, 2009. Pág. 71-94.

HAYNES, J.: *Economics in The Secondary School*. Harvard University. Houghton Mifflin Co, 1914.

HEINEMANN, K.: *Introducción a la metodología de la investigación empírica: en las ciencias del deporte*. Barcelona. Paidotribo, 2001.

HERNÁNDEZ, X.: "*Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*". Barcelona. Grao, 2007.

HERNÁNDEZ, X.: "¿Problemas de historia?". *Iber nº63*. Enero-Marzo 2010.

HERNÁNDEZ, X. SANTACANA, J.: "Ideas, estrategias y recursos". *Cuadernos de pedagogía nº 236*. Mayo, 1995.

HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M.: *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona. Octaedro, 2008.

HERNÁNDEZ-PIZARRO, L. y CABALLERO, M.A.: *Aprendiendo a enseñar: una propuesta de intervención didáctica para una enseñanza de calidad*. Bilbao. CCS, 2001.

HERNÁNDEZ POVEDA, R.M.: *Mediación en el aula. Recursos, estrategias y técnicas didácticos*. San José. Euned, 2004.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA, P.: *Metodología de la investigación*. México. McGraw-hill, 2003.

HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, A.: *El currículo y los libros de texto de economía: el caso de Castilla y León*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Valladolid, 2010.

HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, A.: "Una perspectiva de la educación en economía. La formación sentida". en GONZÁLEZ GALLEGU I. (Coord.): *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona. Grao, 2010. Pág. 207-220.

HERRAN GASCÓN, A.: "*Autoconocimiento y formación. Más allá de la educación en valores*". *Tendencias pedagógicas 8*. Universidad Autónoma de Madrid. Año 2003.

HERRERO, H.: "La Economía en el Currículum, ¿Dónde y cómo?" *Iber nº5*. Julio. 1995.

IMBERNÓN, F.: *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona. Grao, 2007.

IMBERNÓN, F. (Coord.): *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria 1. Vol. II*. Barcelona. Grao, 2010.

IMBERNÓN, F.: "Los procesos de comunicación y de interacción en la institución educativa y en el aula de educación secundaria" en IMBERNÓN, F. (Coord.): *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Barcelona. Grao, 2010. Pág. 85-110.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T.: *Aprender juntos y solos: aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires. Aique, 1999.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J.: *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Paidós, 1999a.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J.: *Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y en la escuela*. Buenos Aires. Aique, 1999b.

JOLLIFE, W.: *Cooperative Learning in the classroom. Putting it into practice*. London. SAGE, 2007.

- KAGAN, S.: *A brief history of Kagan Structures*. Free Kagan Articles. Spring, 2003. http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan
- KAGAN, S.: *Cooperative learning: Seventeen Pros and Seventeen cons Plus Ten Tips for Success*. Free Kagan Articles. Spring, 2003. http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, R.: *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona. Alertes, 1988.
- LATORRE, A.: *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Grao, 2003.
- LICERAS, A.: *Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*. Grupo Editorial Universitario. Granada 1997.
- LLUSÁ, J., NOMEN, J. y PAGÉS, J.: "El desarrollo de competencias en la educación para la ciudadanía. Ejemplos de unas prácticas variadas". *Aula de Innovación Educativa* nº 199. Año 2011.
- LOBATO FRAILE, C.: *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria*. Guipúzcoa. Universidad del País Vasco, 1998.
- LÓPEZ FACAL, R. y VALLS, R.: "Construcción de la didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales" en PRATS, J. (Coord.): *Geografía e Historia: Complementos de formación disciplinar*. Barcelona. Grao, 2011. Pág. 201-218.
- LÓPEZ HERNÁNDEZ, A.: *14 ideas claves. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona. Grao, 2007.
- LÓPEZ NOGUERO, F.: *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid. Narcea, 2007.
- MAIER, M.H. y NELSON, J.A.: *Introducing economics: a critical guide for teaching*. New York. M.E. Sharpe Inc., 2007.
- MARCO STIEFEL, B.: *Competencias Básicas: Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid. Narcea, 2007.
- MARINA TORRES, J.A. y BERNABEU MERLO, R.: *Competencia social y ciudadana*. Madrid. Alianza Editorial, 2007.
- MARRÓN, M.J.: "El juego como estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje de la geografía". *Iber* nº30. Octubre-Diciembre, 2001.
- MARRÓN, M.J.: "Juegos y técnicas de simulación" en MORENO, A. y MARRÓN, M.J.: *Enseñar geografía: de la teoría a la práctica*. Madrid. Síntesis, 1996. Pág. 79-106.
- MARTÍNEZ M.: "La investigación-acción en el aula". *Revista Electrónica Agenda Académica Volumen 7 Año 1*. Universidad Simón Bolívar, 2000.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.A.: *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de los centros docentes*. Madrid. CIDE, 2007.
- MARTÍNEZ-OTERO, V.: *Formación integral de adolescentes*. Madrid. Fundamentos, 2000.
- MARTÍNEZ OTERO, V.: *La buena educación. Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona. Anthropos, 2007.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B.: *Educación para la ciudadanía*. Madrid. Morata, 2005.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (Compilador): *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo cooperativo*. Buenos Aires, Paidós, 2003.
- MCKERNAN, J.: *Investigación-acción y currículum*. Madrid. Ediciones Morata, 1999.
- MERCÉ, J. y OLIVERAS, A.: "El CEIP Camí del Mig de Martaró. Caminando hacia el trabajo cooperativo". *Aula de Innovación Educativa* nº 170. Marzo, 2008.

- MERCHÁN, F.J. y GARCÍA PÉREZ, F. F.: "El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria". *Aula de innovación educativa* nº61. Mayo. Año 1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *La disrupción en las aulas*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, 2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2010. Madrid. Ministerio de Educación, 2010.
- MOCHÓN, F.: *Economía. 1º Bachillerato*. Madrid. McGraw-Hill, 2007.
- MOLINA GARCÍA, S.: *Escuela sin fracasos. Prevención del fracaso escolar desde la pedagogía interactiva*. Granada. Ediciones Aljibe, 1997.
- MONEREO, C., CASTELLÓ, M.: *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona. Grao, 2007.
- MONEREO, C., DURÁN, D.: *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Madrid. Édebe, 2002.
- MONEREO, C. y MONTE, M.: *Docentes en tránsito: Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona. Grao, 2011.
- MORENO, A. y MARRÓN, M.J.: *Enseñar geografía: de la teoría a la práctica*. Madrid. Síntesis, 1996.
- MOSLARES, C y GONZÁLEZ, L.: *Elementos prácticos para la enseñanza de la Economía*. Barcelona. HORSORI, 2002.
- MÚÑOZ-REPISO, M., MURILLO, J., HERNÁNDEZ, M.L.: *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Bilbao. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, ICE y Ediciones Mensajero, 2003.
- NARANJO, M.L.: *Enfoques humanístico-existenciales y un modelo ecléctico*. San José. Universidad de Costa Rica, 2004.
- OMEÑANA, R., PUYUELO, E. y RUIZ, J.V.: *Explorar, jugar, cooperar. Bases teóricas y unidades didácticas para la educación física escolar abordadas desde las actividades, juegos y métodos de cooperación*. Barcelona. Paidotribo, 2001.
- ONRUBIA, J.: "Escenarios cooperativos". *Cuadernos de pedagogía* nº 255. Febrero 1997.
- ONTORIA, A.: *Aprendizaje centrado en el alumno: metodología para una escuela abierta*. Madrid, Narcea, 2006.
- ONTORIA, A.: *Mapas conceptuales: Una técnica para aprender*. Madrid. Narcea, 2003.
- ORTEGA, R, REY, R. del y CÓRDOBA, F.: "Las aulas de educación secundaria como espacios de convivencia y aprendizaje: relaciones interpersonales y gestión del grupo-clase en COLL, C. (Coord.): *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona. Grao, 2010. Pág. 193-206.
- OTTEWILL, R., BORREDON, L. FALQUE, B. MACFARLANE y WALL, A.: *Educational Innovation in Economics and Bussiness VII*. Dordrecht. Kluwer Academic Publisher, 2004.
- OVEJERO BERNAL, A.: *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona. PPU, 1990.
- PAGÉS, J.: "Competencia social y ciudadana". *Aula de Innovación Educativa* nº 187. Año 2009.
- PAGÉS, J.: "¿Están preparados los profesores?". *Cuadernos de pedagogía* nº 279. Abril 1999.
- PAGÉS, J.: "La formación del pensamiento social" en BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (COORD.), COMES, P., QUINQUER, D.: *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona. Ice y Horsori, 1997. Pág. 151-168.

- PAGÉS, G. y GONZÁLEZ, N. "¿Por qué enseñar y qué enseñar de la crisis económica actual en primaria y secundaria? *Cuadernos de pedagogía* nº405. Año 2010.
- PALLARES, M.: *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid. ICCE, 1993.
- PASCUAL, M.R. y ACERA, M.: *La programación didáctica de la economía en Bachillerato*. Salamanca. DOSA, 1998.
- PENALVA, J.: *Ideas, valores y creencias en educación*. Madrid. Fundación Enmanuel Mounier, 2006.
- PEÑAFIEL, E. y SERRANO, C.: *Habilidades Sociales*. Pozuelo de Alarcón. Editex, 2010.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I.: *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria. Vol IV*. Barcelona. Grao, 2010.
- PÉREZ SÁNCHEZ, A.M. y CASTEJÓN, J.L.: *Inadaptación escolar*. San Vicente. Club Universitario, 2000.
- PÉREZ SANCHO, C.: "Cómo desarrollar las habilidades sociales mediante el aprendizaje cooperativo". *Aula de Innovación Educativa* 125. Año 2003.
- PIAGET, J. y INHELDER, B.: *Psicología del niño*. Madrid. Morata, 2007.
- POZO, J.I. y MONEREO, C.: "Aprender a aprender: cuando los contenidos son el medio". *Aula de Innovación Educativa* nº 190. Marzo, 2010.
- POZUELOS, F.: "Actividades y estrategias". *Cuadernos de pedagogía* nº 279. Abril 1999.
- PUIG, J.M., MARTÍN, X. y ESCARDIBUL, S.: *Cómo fomentar la participación en la escuela: propuesta de actividades*. Barcelona. Grao, 1999.
- PUJOLÁS P.: "El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo". *Cuadernos de Pedagogía* 345. Abril 2005.
- PUJOLÁS P.: Los grupos de aprendizaje cooperativo: una propuesta metodológica y de organización del aula favorecedora de la atención a la diversidad. *Aula de Innovación Educativa* nº 59. Año 1997.
- PÚJOLAS, P.: *Nueve ideas clave del aprendizaje cooperativo*. Barcelona. Grao, 2008.
- PRATS, J.: "Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales". *Enseñanza de las Ciencias Sociales* nº1. Universidad de Barcelona. Marzo 2002.
- PRATS, J.: "Internet en las aulas de educación secundaria". *Iber* nº31. Enero-Marzo 2002.
- PRATS, J.: "La formación inicial del profesorado de educación secundaria: reflexiones para un nuevo modelo en ESTEPA, J., DE LA CALLE, M. SÁNCHEZ, M. (Eds.): *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Palencia. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2002. Pág. 163-178. Pág. 166-167.
- PRATS, J.: "Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales". *Historia & Ensino. Revista do laboratório de Ensino de História/UFLA* Vol 9. Universidad Estadual de Londrina. Brasil, 2003.
- PRATS, J., PRIETO-PUGA, R., SANTACANA, J., SOUTO, X. y TREPAT, C.A.: *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona. Grao, 2011.
- PRATS, J. y SANTACANA, J.: "Métodos para la enseñanza de la Historia" en PRATS, J. (Coord.) *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona. Grao, 2011. Pág. 51-66.
- PRIETO, L.: *El aprendizaje cooperativo*. Madrid. PPC, 2007.
- PRIETO-PUGA, R.: "Enseñar economía: propuestas y métodos" en PRATS, J. (Coord.) *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona. Grao, 2011. Pág. 173-188.

PRIETO-PUGA, R.: "Métodos de construcción del conocimiento en Economía" en PRATS, J. (Coord.): *Geografía e Historia: Complementos de formación disciplinar*. Barcelona. Grao, 2011. Pág. 105-129.

QUINQUER, D.: "Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos" en BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (COORD.), COMES, P., QUINQUER, D.: *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona. Ice y Horsori, 1997. Pág. 97-102.

QUINQUER, D.: "Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación". *Iber*, nº40, Abril. Grao, 2004.

RED PAJARILLOS: *Estudio de la realidad del barrio Pajarillos*. Valladolid. Edición propia, 2004.

REÑE, A.: "Competencias emocionales: ¿Qué debe saber un docente de secundaria sobre la educación emocional?" en IMBERNÓN, F. (Coord.): *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Barcelona. Garo, 2010. Pág. 131-154.

ROBLEDO MARTÍN, J. Observación participante: ¿técnica o método? *Nure Investigación* nº39. Marzo-Abril 2009. http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/obspar1_fomet_39.pdf

RODRÍGUEZ, A. (Coord.): *Un enfoque interdisciplinar en la formación de maestros*. Madrid. Narcea, 1994.

RODRÍGUEZ, N.: "El clima escolar". *Revista digital "Investigación y Educación* nº 7, Volumen 3. Marzo de 2004. http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima.PDF.

RODRÍGUEZ, S., VALLE, A., GONZÁLEZ, R. y NUÑEZ, J.C.: *Motivar enseñando: La integración de estrategias motivadoras en el currículo escolar*. Madrid. CCS, 2010.

ROJAS TEJADA, A., FERNÁNDEZ PRADOS; J.S. y PÉREZ MELENDEZ; C.: *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid. Síntesis Psicología, 1998.

ROMÁN, M. y DIEZ LÓPEZ: *Curriculum y aprendizaje. Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma*. Madrid. Dirección provincial del MEC-Navarra, 1990.

RUÉ, J.: *El aprendizaje autónomo en Educación Superior*. Madrid, Narcea, 2009.

SALINAS, D.: *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona. Grao, 2002.

SALVADOR LLIVINA, T. y SUELVES JOANXICH, J.M.: *Ganar salud en la escuela*. Madrid, Secretaría General técnica del Ministerio de Educación, 2009.

SANCHEZ AGUSTÍ, M.: "Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros". *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* nº25. Año 2011.

SANMARTÍN ARCE, R.: *Observar, escuchar, comparar, escribir*. Barcelona. Ariel Antropológica, 2003.

SANTIESTEBAN, A.: "Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana". *Aula de innovación educativa* nº 187. Diciembre 2000.

SANTIESTEBAN, A.: "La educación para la ciudadanía económica: comprender para actuar". *Iber* nº58. Octubre-diciembre 2008.

SANTIESTEBAN, A.: "La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad" en SANTIESTEBAN, A y PAGÉS, J. (Coords): *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid. Síntesis, 2011. Pág. 85-104.

SANTIESTEBAN, A., PAGÉS, J. y GRANADOS, J.: "Enseñanza de la economía y la sostenibilidad" en SANTIESTEBAN A. y PAGÉS, J. (Coords): *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid. Síntesis, 2011. Pág. 295-314. Pág 301.

SANTOS, M.A.: *Aprender a convivir en la escuela*. Sevilla. Akal, 2005.

- SARAMONA, J.: *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona. Ceac, 2004.
- SHELLENBERG, J.A.: *Los fundadores de la psicología social: Freud, Mead, Lewin, Skinner*. Madrid. Alianza, 1978.
- SERENTILL, J.: "La evaluación de la docencia: una oportunidad para mejorar la práctica educativa". *Aula de Innovación Educativa* nº 190. Marzo, 2010.
- SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO J.M.: *Aprendizaje cooperativo en matemáticas: un método de aprendizaje cooperativo-individualizado para la enseñanza de las matemáticas*. Murcia. Universidad de Murcia. Universidad de Murcia, 1997.
- SHARAN, Y. y SHARAN, S.: *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. Sevilla. Publicaciones M.C.E.P., 2004.
- SIEDENTOP, D.: *Aprender a enseñar la educación física*. Zaragoza. INDE, 1998.
- SLAVIN, R.: *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires. Aique, 1999.
- SLAVIN R.: *La enseñanza y el método cooperativo: comparación de los alumnos en el salón de clases*. México. Edamex, 1985.
- SOLÉ, I.: "Reforma y trabajo en grupo". *Cuadernos de Pedagogía* 255. Febrero 1997.
- SPAKOWSKY, E.: *Evaluar desde el comienzo. Los aprendizajes, las propuestas, la institución*. Buenos Aires. Novedades educativas, 2007.
- SUAREZ, M.A.: "Enseñar historia: perspectiva de un alumno del Máster en Formación del Profesorado". *Iber*, nº 68. Abril-Junio. Grao, 2011.
- SUÁREZ GUERRERO, C.: *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Barcelona. UOC, 2010.
- SUAREZ PAZOS, M. "Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación" *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, nº 1. 2002.
- SZYMANSKA, J. y TIMMERMANS, J.: *Construyendo relaciones. Programa GOLDEN5. Año 2004. www.golden5.org*.
- SZYMANSKA, J. y TIMMERMANS, J.: *La gestión del aula. Programa GOLDEN5. Año 2004. www.golden5.org*.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós Básica, 1987.
- TORREGO, J.C. (Coord): *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona. Grao, 2007.
- TOURIÑAN LÓPEZ, J.M.: *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. La Coruña. Netbiblos, 2008.
- TRAVÉ, G.: "Ciencias Sociales y enseñanza de las nociones económicas. Historia de un desencuentro" en GARCIA SANTA MARÍA, T. (Coord.): *Un currículum de Ciencias Sociales para el S. XXI: qué contenido y para qué*. Sevilla. Díada, 1999. Pág. 77-82.
- TRAVÉ, G.: "Enseñar economía. Demanda social y necesidad individual". *Cuadernos de pedagogía* nº 279. Abril 1999.
- TRAVÉ, G.: *La investigación en didáctica de las ciencias sociales: perspectivas y aportaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas*. Huelva. Universidad de Huelva, 1998.
- TRAVÉ, G. y CARROZA, M.: "Concepciones del profesorado de economía sobre la práctica docente". *Iber*, nº58, Octubre. Grao, 2008.

- TRAVÉ, G., ESTEPA, J. y PAZ, M. de: *Didáctica de la economía en Bachillerato*. Madrid. Síntesis, 2001.
- TRAVÉ, G. y POZUELOS, F.: *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Huelva. Publicaciones Universidad de Huelva, 1998.
- TRAVÉ, G. y POZUELOS, F.: "Enseñar economía mediante estrategias de investigación escolar. Estudio de caso sobre las concepciones y prácticas del profesorado". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. nº 7. Marzo 2008.
- TRAVÉ, G. y POZUELOS, F.: *Entre pupitres: Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. Huelva. Publicaciones Universidad de Huelva, 2001.
- TREPAT, C.A.: "Las pruebas de ensayo abierto". *Iber* nº70. Enero-Marzo. Año 2012.
- TREPAT, C.A.: *Procedimientos en Historia: un punto de vista didáctico*. Barcelona. Grao, 1999.
- TREPAT, C.: "Procedimientos en Historia. Definición, didáctica y evaluación" en TREPAT, C., BELTRÁN, J.A., CUESTA, R., FERNÁNDEZ CUADRADO, M., VILLA, J., CANCER, P. y MAINER, I.: *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*. Zaragoza. Universidad de Zaragoza, 2000.
- TREPAT, C., BELTRÁN, J.A., CUESTA, R., FERNÁNDEZ CUADRADO, M., VILLA, J., CANCER, P. y MAINER, I.: *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*. Zaragoza. Universidad de Zaragoza, 2000.
- TREPAT, C.A. y COMES, P.: *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona. Grao, 2006.
- TREPAT, C.A. y RIVERO, P.: *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona. Grao, 2010
- VAELLO ORTS, J.: *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid. Santillana Educación, 2007.
- VAELLO ORTS, J.: "El clima de clase: problemas y soluciones" en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *La disrupción en las aulas*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, 2006. Pág. 83-100.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. El profesorado en la Educación Secundaria Obligatoria. Seminarios del Consejo Escolar del Estado. Madrid. <http://www.mec.es/cesces/vazquez1.htm>
- VICENTE, F.J. DE: "Conceptos básicos de Economía en la Enseñanza Secundaria". *Iber* nº5. Julio. 1995.
- VILCHES, A. y GIL, D.: "El trabajo cooperativo en el aula". *Aula de innovación educativa* nº208. Enero 2008.
- VYGOTSKY, L.S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica, 1996.
- WILLIAMS, R.B.: *Cooperative Learning: A Standard for High Achievement*. California. SAGE, 2002.
- ZABALA A. *La práctica educativa. Como enseñar*. Barcelona. Grao, 2007.
- ZABALA A. y ARNAU, L.: *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona. Grao, 2007.
- ZAPATA, O.A.: *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México. Pax México, 2005.
- ZARAGOZÁ, J.L.: *Didáctica de la música en la educación secundaria*. Barcelona. Grao, 2009.
- ZARZAR, C.: *La formación integral del alumno: Qué es y cómo propiciarla*. México. Fondo de cultura económica., 2003.

Legislación educativa

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (BOE, 04/05/06).

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Publicado en el BOE del 5 de enero de 2007.

Orden EDU 1170/2004, de 13 de julio, por el que se establece la asignatura optativa de Educación Secundaria Obligatoria de "Iniciativa Emprendedora" y se aprueba su currículum. Publicada en el BOCYL de 22 de julio de 2004

Decreto 52/2007 de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

Decreto 42/2008, de 5 de Junio, por el que se establece el currículo de bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

Webgrafía

Centro de estudios de competitividad: Guía de facilitadores.
<http://cec.itam.mx/docs/congresos/ManualFacilitadores.pdf>.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Diccionario de términos clave de español como lengua extranjera.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/autonomia.htm.

El País: http://www.elpais.com/articulo/ultima/Cambio/clip/rojo/casa/elpporgen/20060712elpepiult_1/Tes.

IDELFE. Test de habilidades sociales para el emprendedor.
<http://www.ildefe.es/ildefefront/frontIldefeAction.do?action=viewCategory&categoryName=Test+de+Habilidades+Sociales&id=4379>

Web sobre el reciclado y el ahorro energético. <http://www.reparando.es>.

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I: Instrumentos de la investigación.

Anexo I.1.- Pruebas evaluatorias de contenidos económico-empresariales (pág. 345).

Anexo I.2.- Cuestionario “La metodología a examen” (pág. 347).

Anexo I.3.- Cuestionario de autoevaluación de habilidades y competencias (pág. 348).

Anexo I.4.- Planilla de valoración cualitativa de los alumnos (pág. 349).

Anexo I.5.- Planilla base para el sociograma (pág. 350).

Anexo I.6.- Guión de cuestiones para la entrevista con la orientadora (pág. 351).

ANEXO II: Datos de la investigación (Véase CD-ROM adjunto).

Anexo II.1.- Resultados de la prueba de contenidos económico-empresariales.

Anexo II.2.- Resultados del cuestionario “La metodología a examen”.

Anexo II.3.- Resultados del cuestionario autoevaluación de habilidades y competencias.

Anexo II.4.- Informes de las orientadoras.

Anexo II.5.- Resultados de la planilla de valoración cualitativa de los alumnos.

Anexo II.6.- Datos y gráficos obtenidos del Sociograma.

ANEXO III: Materiales de la intervención (Véase CD-ROM adjunto).

Anexo III.1.- Cuaderno cooperativo.

Anexo III.2.- Guión del plan de empresa.

Anexo III.3.- Técnicas de aprendizaje cooperativo.

Anexo III.4.- Guión para el procesamiento grupal.

ANEXO I

Instrumentos de la investigación

Anexo I.1.- Pruebas evaluatorias de contenidos económico-empresariales.

MATERIA: INICIATIVA EMPRENDEDORA CURSO: 4º DE E.S.O.

NOMBRE Y APELLIDOS: _____

1. Define en 2-3 líneas: negociación distributiva y atenuación.
2. Define en 2-3 líneas: marketing-mix y marca.
3. Nombra y describe en 2-3 líneas las fases del ciclo de vida del producto. Termina realizando un gráfico donde relaciones las etapas con el nivel de ventas del producto.
4. Identifica a qué tipo de mercado se corresponden los siguientes ejemplos, argumentando tu elección: mercado de productos de ropa, mercado de ferrocarriles españoles, una lonja de pescado, mercado de telefonía móvil.
5. Un emprendedor quiere crear una sociedad limitada. De los siguientes factores, necesita conocer si pertenece al macroentorno o al microentorno (primera columna). Indica, en la segunda columna, algunos ejemplos concretos de factores de ese micro o macroentorno que puedan afectar a tu empresa (la que estás creando simuladamente el tu proyecto empresarial simulado que hacemos en grupo) positivamente (oportunidades, fortalezas) o negativamente (amenazas o debilidades).

Subvenciones y ayudas del Gobierno a los emprendedores	
El marco jurídico general	
Los proveedores	
La tasa de crecimiento de la población	
Los competidores que tenga la empresa	

Nota1: En las cuestiones 1 y 2, en el primer curso de la investigación (I.E.S. Parquesol) variaron las definiciones. Las definiciones objeto de esa prueba fueron: oligopolio y estacionalidad (pregunta 1) y segmentación y marca (pregunta 2). La pregunta 5 que aparece en esta prueba tampoco fue objeto de pregunta ese curso 2008-2009 en el I.E.S. Parquesol. El motivo de estas variaciones fue doble: de un lado, en este curso, la evaluación de las habilidades directivas del emprendedor se realizó a través de un proyecto grupal, y de otro, por motivos de coordinación y homogeneidad con el grupo de control.

MATERIA: ECONOMÍA CURSO: 1º DE BACHILLERATO

NOMBRE Y APELLIDOS: _____

1.- Define estos dos conceptos:

- Demanda:
- Ley de oferta:

2.- Define estos dos conceptos:

- Monopolio natural:
- Competencia monopolística:

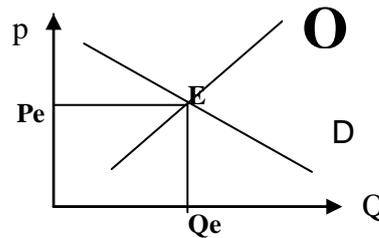
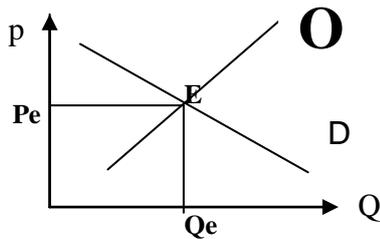
3.- Dadas las siguientes funciones de oferta y demanda del mercado de las gafas, calcula la situación de equilibrio del mercado solo matemáticamente: $Q_d = 50 - 10p$

$$Q_o = 10 + 10p$$

4.- Partiendo del equilibrio gráfico del ejercicio anterior (mercado de las gafas) que hemos representado de forma gráfica más abajo; dibuja lo que ocurriría si... (explica, en dos líneas, debajo de cada gráfico lo que ha ocurrido)

A) Si ahora sube el precio de las lentillas.

B) Si baja el precio de las gafas



¿Qué diferencia observas en ambos casos A y B?

5.- Factores que influyen en la oferta de un bien (desplazamientos de la oferta).

Nombrarles y explicarles en dos líneas cada uno.

6.- Tema a desarrollar: El oligopolio de oferta (A desarrollar).

Nota: En las cuestión nº1, en el curso escolar 2009-2010, se preguntó como segunda definición la elasticidad de la demanda. Variación que surge con motivo de la libertad del docente de poner la prueba que estimara oportuna o por el contrario debía armonizarla con el resto de compañeros del departamento.

Anexo I.2.- Cuestionario “La metodología a examen”.

LA METODOLOGÍA... A EXAMEN

La **metodología** responde al cómo se enseñan los contenidos en el aula en función de los objetivos propuestos. Se deciden entre otras cuestiones claves las siguientes: la forma más adecuada para explicar y desarrollar un tema en clase, las mejores estrategias para movilizar y motivar a los estudiantes a fin de que puedan aprender más y mejor.

Resumiendo, la propuesta metodológica es el conjunto de principios, estrategias y tareas que se propondrán para llevar adelante la práctica educativa cotidiana en la clase o aula.

Valora en esta materia de Iniciativa Emprendedora del 1 al 10, marcando con un círculo:

(1 = nada de acuerdo

10 = muy de acuerdo)

A1.- El profesor/a me ha enseñado estrategias y procedimientos para estudiar mejor.	1- 2 -3 -4 -5 -6 -7 -8 -9 - 10
A2.- La metodología aplicada en clase ayuda a mejorar el rendimiento académico de mis compañeros de clase.	1- 2 -3 -4 -5 -6 -7 -8 -9 - 10
A3.- La metodología aplicada consigue motivarme para aprender y estudiar más.	1- 2 -3 -4 -5 -6 -7 -8 -9 - 10
A4.- La metodología aplicada ayuda de forma especial a aquellos alumnos/as que tienen más dificultad para aprender.	1- 2 -3 -4 -5 -6 -7 -8 -9 - 10
A5.- La metodología aplicada ayuda significativamente a aquellos alumno/as que estaban poco motivados para aprender.	1- 2 -3 -4 -5 -6 -7 -8 -9 - 10
A6.- Se nota que el profesor prepara y tiene bien organizadas las clases.	1- 2 -3 -4 -5 -6 -7 -8 -9 - 10
A7.- La metodología actual empleada en el aula consigue que las clases no sean aburridas y monótonas.	1- 2 -3 -4 -5 -6 -7 -8 -9 - 10
A8.- Los contenidos siempre se adecuan a nuestro nivel, curso y edad... no resultando ni excesivamente fáciles ni excesivamente difíciles.	1- 2 -3 -4 -5 -6 -7 -8 -9 - 10
A9.- Los contenidos que se explican son coherentes entre sí y están relacionados tanto con los contenidos anteriormente explicados como con los explicados posteriormente.	1- 2 -3 -4 -5 -6 -7 -8 -9 - 10
A10.- Vengo ilusionado y motivado a esta clase	1- 2 -3 -4 -5 -6 -7 -8 -9 - 10
C1.-La metodología aplicada favorece el mayor y mejor conocimiento de otros compañeros a los que no conocía en profundidad o que trataba menos.	1- 2 -3 -4 -5 -6 -7 -8 -9 - 10
C2.- Se respetan los turnos de palabra para intervenir en clase.	1- 2 -3 -4 -5 -6 -7 -8 -9 - 10
C3.- La metodología aplicada mejora la convivencia y el clima de la clase.	1- 2 -3 -4 -5 -6 -7 -8 -9 - 10
G1.- La metodología aplicada favorece que se tengan en cuenta las opiniones, aportaciones, etc. de los compañeros y las mías propias.	1- 2 -3 -4 -5 -6 -7 -8 -9 - 10
G2.- La metodología aplicada estimula a que todos los compañeros asuman roles distintos (rol de liderar, rol de escribir, rol de participar...) y que no participen, escriban o lideren los mismos de siempre.	1- 2 -3 -4 -5 -6 -7 -8 -9 - 10
G3.- La metodología empleada permite que los alumnos/as podamos participar más y de forma más organizada.	1- 2 -3 -4 -5 -6 -7 -8 -9 - 10
G4.- La metodología que llevamos en el aula hace que los alumnos/as podamos tengamos más responsabilidades en el aula y no recaiga todo el proceso de aprendizaje sobre el profesor.	1- 2 -3 -4 -5 -6 -7 -8 -9 - 10
OBSERVACIONES (Entre otras, por ejemplo, algún consejo para bien mantener cómo está o mejorar la metodología actual que se emplea en el aula):	

Anexo I.3.- Cuestionario de autoevaluación de habilidades y competencias.

En este trimestre escolar que ahora finalizamos, tal y como se plantean las clases y la metodología aplicada en Iniciativa Emprendedora/Economía, responde con sinceridad a la pregunta...

Rodea con un círculo: (1= Nada 2= Poco 3= Normal 4= Bastante 5= Mucho)

COMPETENCIA APRENDER A APRENDER			¿En qué grado me ayuda el profesor y las clases de Iniciativa Emprendedora/Economía (la metodología empleada en esta materia) a conseguir cada una de estas habilidades?
AA	Autoconocimiento en el aprendizaje	Afán de superación personal y capacidad para valorar adecuadamente mis potencialidades y carencias.	1 - 2 - 3 - 4 - 5
A	Autoaprendizaje	Ofrecerme para explicar o aclarar Ser capaz de trabajar cooperativamente con otros y por proyectos. Resolver problemas, planificar y organizar actividades.	1 - 2 - 3 - 4 - 5
M	Motivación	Dar apoyo y energía a mis compañeros y alentar a su participación.	1 - 2 - 3 - 4 - 5
AE	Autoevaluación	Ser responsable y potenciar mi compromiso personal. Autoevaluar mi propio aprendizaje.	1 - 2 - 3 - 4 - 5
HI	Habilidades informativas	Saber obtener información cuando se me pide para un determinado tema y relacionarla con informaciones ya conocidas. Aplicar nuevas informaciones a situaciones y contextos parecidos (por ejemplo, en mi vida cotidiana o a mi entorno).	1 - 2 - 3 - 4 - 5
COMPETENCIA SOCIAL CIUDADANA			¿En qué grado me ayuda el profesor y las clases de Iniciativa Emprendedora/Economía (la metodología empleada en esta materia) a conseguir cada una de estas habilidades?
AS	Autonomía social	Valorarme y conocerme a mí mismo, reconocer mis límites y cuando cometo errores.	1 - 2 - 3 - 4 - 5
E	Empatía	Me siento responsable de lo que le pasa a mis compañeros. Hacer elogios a un compañero. Ponerse en el lugar del otro.	1 - 2 - 3 - 4 - 5
HI	Habilidades interpersonales	Unir esfuerzos, tender a cooperar y colaborar con los demás. Iniciar una conversación con un compañero/a más desconocido o de menos trato. Llamar la atención a un compañero de clase por una conducta impropia.	1 - 2 - 3 - 4 - 5
HE	Habilidades con el entorno	Conocer más allá de lo que me pasa, es decir conocer la realidad, la sociedad, en el entorno en el que me muevo y vivo. Tomar conciencia de mi papel como ciudadano.	1 - 2 - 3 - 4 - 5

Anexo I.4.- Planilla de valoración cualitativa de los alumnos.

■.- Valora de esta área-materia en tres líneas:

- a) La metodología empleada.
- b) Al profesor
- c) A la clase en cuánto clima de trabajo y actitud.
- d) A ti en cuánto a trabajo y actitud en esta área.

■.- Hemos empleado una nueva metodología en esta materia: el aprendizaje cooperativo. También en tres líneas valora:

- a) Valora según tu criterio esta metodología.
- b) ¿Lo utilizan en otras áreas? Si es que sí ¿En cuáles y en qué notas que la utilizan o si es de la misma forma?
- c) El aspecto más relevante y enriquecedor de esta metodología del aprendizaje cooperativo para ti es...
- d) ¿Cambiarías algo de ella?
- e) Valora lo más positivo y/o negativo de estos procedimientos o técnicas cooperativas que hemos utilizado:
 - i. Lectura por parejas.
 - ii. Torneo de Juegos por equipos.
 - iii. Vocabulario por parejas.
 - iv. Presentación oral.

■.- Todas las comparaciones son odiosas, pero si comparamos esta área con las otras que cursas, dirías que Iniciativa Emprendedora/Economía ocupa el puesto... (1= primera, 2= segunda, 3= tercera..... 9= último puesto) en cuánto a: lo motivado que estoy, lo que me hacen trabajar en clase, lo que me hacen trabajar en casa, la dificultad de la materia, lo atractiva que es, la metodología empleada, El buen clima de la clase, la accesibilidad del profesor, mi comportamiento y actitud.

■.- Y para acabar... lo mejor de esta área-materia es...

Y lo peor...

Algo que quieras decir de cara a la evaluación de esta área y no hayas dicho ya...

Anexo I.5.- Planilla base para el sociograma.

Puntúa de 1 a 5 a cada uno de tus compañeros/as en cada uno de los siguientes apartados:

1 = Apenas 2 = Poco 3 = Regular 4 = Bastante 5 = Mucho

	Ayuda a los compañeros a resolver tareas escolares	Se relaciona con los compañeros durante el recreo	Siempre está contento en clase	Tiene muchos amigos y amigas	Ayuda a resolver conflictos que puedan surgir entre compañeros	Tiene opinión propia y no se deja llevar por lo que hacen o dicen los demás	Organiza y propone actividades en los que otros compañeros puedan participar
Nombre y apellidos alumno/a 1							
Nombre y apellidos alumno/a 2							
Nombre y apellidos alumno/a 3							
Nombre y apellidos alumno/a 4							
Nombre y apellidos alumno/a 5							
Nombre y apellidos alumno/a 6							

Anexo I.6.- Guión de cuestiones para la entrevista con la orientadora.

- ¿Crees que la metodología utilizada en Economía es diferente de lo normal o igual que otras asignaturas? ¿En qué? Valora lo más positivo y lo más negativo de la metodología usada en estos temas.
- ¿Esa metodología la podría usar todo el profesorado o solo la debe usar un profesor? ¿Qué pedirías que incluyera el profesorado de tu curso en las clases, respecto a aprovechar la colaboración entre el alumnado?
- ¿Ha cambiado en algo tu opinión respecto a lo que se puede aprender de los compañeros y compañeras?
- ¿Serías capaz de aprovechar la colaboración entre compañeros y compañeras por tu cuenta (al margen de lo que diga o no el profesorado)?
- Explicad con vuestras palabras ¿qué se ha hecho en clase de Economía, qué metodología hemos utilizado, qué es esto del aprendizaje cooperativo? ¿Qué destacáis de esta metodología?
- ¿Algún profesor os ha hablado de las competencias básicas que un alumno ha de alcanzar al finalizar la etapa obligatoria? ¿Crees que el aprendizaje cooperativo contribuye a la adquisición de la competencia básica de aprender a aprender? En caso afirmativo ¿De qué manera lo hace?
- ¿Crees que el aprendizaje cooperativo contribuye a la adquisición de la competencia básica social y ciudadana? En caso afirmativo ¿De qué manera lo hace?
- ¿De las técnicas cooperativas, cuál contribuye más a la adquisición de esta competencia?

ANEXO II: Datos de la investigación

Anexo II.1.- Resultados de la prueba de contenidos económico-empresariales

INICIATIVA EMPRENDEDORA - I.E.S. PARQUESOL - INICIAL

Alumnos	Conceptual 1	Conceptual 2	Conceptual 3	Conceptual 4	Conceptual 5	Procedimental1
	Def Oligopolio	Def Estacionalidad	Def segmentacion	Def marca	Ciclo de vida	Ident. mercados
1	0,0	10,0	10,0	10,0	10,0	7,5
2	0,0	10,0	10,0	10,0	7,5	5,0
3	0,0	10,0	10,0	10,0	7,5	5,0
4	0,0	5,0	5,0	10,0	7,5	7,5
5	0,0	10,0	5,0	5,0	7,5	7,5
6	5,0	10,0	10,0	10,0	7,5	7,5
7	10,0	10,0	10,0	10,0	7,5	7,5
8	10,0	10,0	10,0	5,0	5,0	5,0
9	0,0	10,0	5,0	5,0	10,0	7,5
10	0,0	10,0	0,0	10,0	10,0	10,0
11	0,0	10,0	5,0	10,0	7,5	5,0
12	0,0	5,0	5,0	10,0	7,5	5,0
13	0,0	10,0	10,0	10,0	10,0	2,5
14	10,0	10,0	0,0	0,0	7,5	5,0
15	10,0	5,0	5,0	5,0	5,0	7,5
16	0,0	10,0	5,0	5,0	5,0	7,5
17	0,0	10,0	10,0	10,0	7,5	0,0
18	10,0	10,0	5,0	5,0	7,5	7,5
19	0,0	5,0	5,0	5,0	5,0	2,5
20	0,0	10,0	10,0	10,0	7,5	5,0
21	0,0	5,0	10,0	0,0	5,0	10,0
22	10,0	10,0	5,0	5,0	10,0	2,5
23	10,0	10,0	5,0	5,0	10,0	5,0
24	10,0	10,0	10,0	10,0	7,5	7,5
25	0,0	10,0	5,0	10,0	7,5	7,5
26	0,0	10,0	0,0	5,0	5,0	5,0
MEDIA	3,27	9,04	6,54	7,31	7,50	5,96
DESV TIP	4,68	2,01	3,40	3,23	1,73	2,35
coef de var	143,09	22,23	51,95	44,26	23,09	39,48
0 puntos	17	0	3	2	0	1
2,5 puntos	0	0	0	0	0	3
5 puntos	1	5	12	10	6	9
7,5 puntos	0	0	0	0	14	11
10 puntos	8	21	11	14	6	2
	26	26	26	26	26	26

INICIATIVA EMPRENDEDORA - I.E.S. PARQUESOL - FINAL

Alumnos	Def Oligopolio	Def Estacionalidad	Def segmentacion	Def marca
1	10,0	10,0	10,0	10,0
2	0,0	10,0	5,0	10,0
3	0,0	10,0	5,0	10,0
4	10,0	10,0	0,0	5,0
5	5,0	10,0	5,0	5,0
6	5,0	10,0	10,0	0,0
7	0,0	10,0	5,0	0,0
8	0,0	10,0	10,0	5,0
9	0,0	10,0	5,0	10,0
10	0,0	10,0	5,0	10,0
11	0,0	5,0	5,0	5,0
12	0,0	5,0	5,0	10,0
13	0,0	10,0	5,0	10,0
14	5,0	10,0	0,0	10,0
15	0,0	5,0	0,0	5,0
16	10,0	10,0	5,0	10,0
17	0,0	10,0	5,0	10,0
18	0,0	5,0	0,0	0,0
19	0,0	0,0	0,0	10,0
20	0,0	10,0	5,0	10,0
21	10,0	0,0	10,0	0,0
22	5,0	5,0	0,0	0,0
23	10,0	10,0	5,0	10,0
24	0,0	10,0	5,0	5,0
25	0,0	10,0	5,0	5,0
MEDIA	2,80	8,20	4,60	6,60
DESV TIP	4,10	3,19	3,20	4,01
coef de var	146,53	38,88	69,60	60,76
0 puntos	16	2	6	5
2,5 puntos	0	0	0	0
5 puntos	4	5	15	7
7,5 puntos	0	0	0	0
10 puntos	5	18	4	13
	25	25	25	25

INICIATIVA EMPRENDEDORA - GRUPO CONTROL I.E.S. JORGE MANRIQUE - INICIAL

Alumnos	Media
1	8,00
2	8,89
3	7,38
4	8,13
5	8,75
6	7,13
7	6,88
8	5,12
9	6,54
10	6,38
11	7,75
12	6,89
13	2,40
14	8,50
15	3,25
16	9,00
17	7,50
18	4,00
19	0,00
MEDIA	6,45
DESV TIP	2,45
coef de varia	37,94

INICIATIVA EMPRENDEDORA - GRUPO CONTROL I.E.S. JORGE MANRIQUE - FINAL

	Media
1	4,38
2	4,50
3	5,63
4	4,63
5	6,80
6	3,88
7	7,10
8	3,13
9	1,00
10	8,13
11	4,38
12	5,63
13	3,75
14	6,58
15	6,00
16	7,2
17	4,0
18	0,0
19	0,0
MEDIA	4,56
DESV TIP	2,33
coef de varia	50,99

INICIATIVA EMPRENDEDORA - I.E.S. CARDENAL LÓPEZ DE MENDOZA - INICIAL

Alumnos	Conceptual 1	Conceptual 2	Conceptual 3	Conceptual 4	Conceptual 5	Procedim. 1	Proced. 2
	Neg. Dist.	Atenuación	Marketing mix	Marca	Ciclo vida	Id tipos mdo	Clasif. M-m
1	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0
2	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0
3	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0
4	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0
5	10,0	10,0	10,0	10,0	0,0	0,0	10,0
6	10,0	10,0	0,0	2,5	5,0	10,0	10,0
7	10,0	10,0	10,0	10,0	0,0	10,0	10,0
8	0,0	0,0	0,0	10,0	0,0	0,0	5,0
9	5,0	0,0	2,5	5,0	10,0	7,5	7,5
10	0,0	10,0	5,0	0,0	0,0	0,0	7,5
11	0,0	10,0	0,0	0,0	0,0	2,5	5,0
12	10,0	10,0	10,0	5,0	0,0	0,0	7,5
13	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0
14	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	0,0	7,5
15	0,0	5,0	10,0	0,0	0,0	10,0	10,0
16	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0
17	10,0	10,0	0,0	10,0	10,0	7,5	7,5
18	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0
MEDIA	7,50	8,61	7,08	7,36	5,83	6,53	8,75
DESV TIP	4,29	3,35	4,39	4,06	4,93	4,55	1,77
coef de var	57,17	38,85	62,02	55,22	84,44	69,68	20,20
0 puntos	4	2	4	3	7	5	0
2,5 puntos	0	0	1	1	0	1	0
5 puntos	1	1	1	2	1	0	2
7,5 puntos	0	0	0	0	0	2	5
10 puntos	13	15	12	12	10	10	11
	18	18	18	18	18	18	18

INICIATIVA EMPRENDEDORA - I.E.S. CARDENAL LÓPEZ DE MENDOZA - FINAL

Alumnos	Conceptual 1	Conceptual 2	Conceptual 3	Conceptual 4	Conceptual 5	Procedim. 1	Proced. 2
	Neg. Dist.	Atenuación	Marketing mix	Marca	Ciclo vida	Id tipos mdo	Clasif. M-m
1	0,0	0,0	10,0	10,0	0,0	0,0	5,0
2	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0
3	10,0	10,0	0,0	10,0	0,0	0,0	7,5
4	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0
5	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	7,5
6	10,0	10,0	0,0	10,0	0,0	0,0	10,0
7	2,5	0,0	10,0	0,0	0,0	10,0	5,0
8	0,0	0,0	0,0	10,0	0,0	0,0	10,0
9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	10,0	10,0
10	10,0	10,0	10,0	0,0	0,0	0,0	10,0
11	10,0	10,0	10,0	10,0	0,0	10,0	10,0
12	10,0	10,0	10,0	5,0	10,0	10,0	10,0
13	0,0	0,0	0,0	10,0	0,0	10,0	10,0
14	10,0	10,0	0,0	10,0	0,0	0,0	5,0
15	0,0	10,0	0,0	0,0	0,0	10,0	10,0
16	0,0	10,0	0,0	10,0	0,0	0,0	10,0
17	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	10,0
MEDIA	5,44	6,47	4,71	6,76	2,35	5,29	8,82
DESV TIP	5,02	4,93	5,14	4,66	4,37	5,14	2,00
coef de var	92,23	76,13	109,33	68,85	185,83	97,18	22,66
0 puntos	7	6	9	5	13	8	0
2,5 puntos	1	0	0	0	0	0	0
5 puntos	0	0	0	1	0	0	3
7,5 puntos	0	0	0	0	0	0	2
10 puntos	9	11	8	11	4	9	12
	17	17	17	17	17	17	17

INICIATIVA EMPRENDEDORA - GRUPO CONTROL I.E.S. C. LÓPEZ DE MENDOZA - INICIAL

Alumnos	Conceptual 1	Conceptual 2	Conceptual 3	Conceptual 4	Conceptual 5	Procedim. 1	Proced. 2
	Neg. Dist.	Atenuación	Marketing mix	Marca	Ciclo vida	Id tipos mdo	Clasif. M-m
1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,5
2	0,0	10,0	0,0	0,0	10,0	10,0	7,5
3	5,0	2,5	0,0	10,0	7,5	7,5	10,0
4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	10,0
5	10,0	10,0	0,0	5,0	0,0	0,0	5,0
6	10,0	10,0	0,0	10,0	5,0	0,0	10,0
7	0,0	0,0	0,0	5,0	10,0	0,0	2,5
8	0,0	10,0	0,0	0,0	0,0	0,0	10,0
9	0,0	10,0	7,5	7,5	0,0	0,0	7,5
10	10,0	10,0	0,0	0,0	2,5	0,0	7,5
11	10,0	10,0	0,0	0,0	10,0	10,0	7,5
12	10,0	10,0	10,0	10,0	5,0	2,5	10,0
13	10,0	10,0	10,0	10,0	0,0	0,0	10,0
14	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	5,0
15	0,0	10,0	10,0	10,0	0,0	10,0	7,5
16	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,0
17	0,0	5,0	0,0	10,0	5,0	0,0	5,0
18	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
19	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	10,0
MEDIA	3,95	6,18	2,50	4,61	3,42	2,63	6,97
DESV TIP	4,88	4,74	4,33	4,73	4,18	4,29	3,07
coef de var	123,67	76,66	173,21	102,78	122,31	162,93	44,03
0 puntos	11	6	14	9	10	13	1
2,5 puntos	0	1	0	0	1	1	2
5 puntos	1	1	0	2	3	0	4
7,5 puntos	0	0	1	1	1	1	5
10 puntos	7	11	4	7	4	4	7
	19	19	19	19	19	19	19

INICIATIVA EMPRENDEDORA - GRUPO CONTROL I.E.S. C. LÓPEZ DE MENDOZA - FINAL

Alumnos	Conceptual 1	Conceptual 2	Conceptual 3	Conceptual 4	Conceptual 5	Procedim. 1	Proced. 2
	Neg. Dist.	Atenuación	Marketing mix	Marca	Ciclo vida	Id tipos mdo	Clasif. M-m
1	0,0	0,0	0,0	10,0	0,0	0,0	10,0
2	10,0	10,0	5,0	5,0	0,0	10,0	5,0
3	0,0	5,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,0
4	0,0	10,0	0,0	10,0	0,0	0,0	5,0
5	0,0	10,0	0,0	10,0	2,5	0,0	10,0
6	0,0	0,0	0,0	0,0	5,0	5,0	10,0
7	5,0	0,0	0,0	0,0	10,0	5,0	10,0
8	0,0	5,0	10,0	10,0	0,0	10,0	5,0
9	0,0	10,0	0,0	0,0	5,0	0,0	2,5
10	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	10,0
11	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	0,0	2,5
12	10,0	10,0	10,0	10,0	5,0	0,0	2,5
13	0,0	0,0	0,0	2,5	5,0	0,0	10,0
14	0,0	10,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,5
15	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	10,0
MEDIA	2,33	5,33	2,33	4,50	2,83	2,00	6,67
DESV TIP	4,17	4,81	4,17	4,84	3,64	3,68	3,36
coef de var	178,67	90,11	178,67	107,48	128,59	184,20	50,44
0 puntos	11	6	11	7	8	11	0
2,5 puntos	0	0	0	1	1	0	4
5 puntos	1	2	1	1	4	2	4
7,5 puntos	0	0	0	0	0	0	0
10 puntos	3	7	3	6	2	2	7
	15	15	15	15	15	15	15

ECONOMÍA - GRUPO CONTROL I.E.S. JORGE GUILLÉN - FINAL

Alumnos	Conceptual 1	Conceptual 2	Conceptual 3	Conceptual 4	Conceptual 5	Conceptual 6	Proced. 1	Proced. 2
	Demanda	Elasticidad	Monop. natural	Comp. Monopol.	Factores	Características	Equilibrio	Gráficas
1	5,0	10,0	0,0	0,0	10,0	2,5	5,0	7,5
2	0,0	0,0	0,0	0,0	10,0	2,5	10,0	7,5
3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
4	10,0	2,0	0,0	5,0	7,5	0,0	5,0	10,0
5	5,0	5,0	10,0	10,0	10,0	0,0	5,0	7,5
6	10,0	0,0	0,0	0,0	7,5	0,0	10,0	0,0
MEDIA	5,00	2,83	1,67	2,50	7,50	0,83	5,83	5,42
DESV TIP	4,47	4,02	4,08	4,18	3,87	1,29	3,76	4,31
coef de var	89,44	141,91	244,95	167,33	51,64	154,92	64,52	79,50
0 puntos	2	3	5	4	1	4	1	2
2,5 puntos	0	0	0	0	0	2	0	0
5 puntos	2	1	0	1	0	0	3	0
7,5 puntos	0	0	0	0	2	0	0	3
10 puntos	2	1	1	1	3	0	2	1
	6	5	6	6	6	6	6	6

ECONOMÍA - GRUPO CONTROL - I.E.S. C. LOPEZ DE MENDOZA - INICIAL

Alumnos	Conceptual 1	Conceptual 2	Conceptual 3	Conceptual 4	Conceptual 5	Conceptual 6	Proced. 1	Proced. 2
	Demanda	Elasticidad	Monop. natural	Comp. Monopol.	Factores	Características	Equilibrio	Gráficas
1	5,0	10,0	10,0	0,0	7,5	10,0	10,0	0,0
2	0,0	0,0	10,0	10,0	5,0	5,0	5,0	10,0
3	0,0	0,0	5,0	0,0	0,0	7,5	5,0	5,0
4	5,0	10,0	10,0	0,0	7,5	0,0	10,0	0,0
5	0,0	0,0	0,0	0,0	5,0	7,5	10,0	0,0
6	5,0	10,0	10,0	0,0	5,0	0,0	0,0	5,0
7	10,0	0,0	5,0	0,0	7,5	7,5	10,0	0,0
8	5,0	0,0	0,0	0,0	5,0	7,5	10,0	0,0
9	10,0	0,0	0,0	10,0	7,5	5,0	10,0	10,0
10	10,0	0,0	10,0	0,0	10,0	5,0	5,0	10,0
11	5,0	0,0	5,0	0,0	5,0	10,0	10,0	2,5
12	5,0	0,0	10,0	0,0	2,4	5,0	0,0	10,0
13	10,0	0,0	10,0	10,0	10,0	7,5	10,0	5,0
14	10,0	10,0	10,0	10,0	7,5	7,5	10,0	10,0
15	10,0	10,0	10,0	0,0	7,5	5,0	10,0	7,5
16	5,0	0,0	5,0	10,0	7,5	2,5	10,0	10,0
17	5,0	5,0	0,0	0,0	2,5	0,0	10,0	7,5
18	10,0	0,0	0,0	0,0	2,5	2,5	5,0	0,0
MEDIA	6,11	3,06	6,11	2,78	5,83	5,28	7,78	5,14
DESV TIP	3,66	4,58	4,39	4,61	2,72	3,20	3,52	4,33
coef de var	59,90	149,96	71,85	165,92	46,66	60,55	45,31	84,22
0 puntos	3	12	5	13	1	3	2	6
2,5 puntos	0	0	0	0	2	2	0	1
5 puntos	8	1	4	0	5	5	4	3
7,5 puntos	0	0	0	0	7	6	0	2
10 puntos	7	5	9	5	2	2	12	6
	18	18	18	18	17	18	18	18

Anexo II.2.- Resultados del cuestionario "La metodología a examen".

INICIATIVA EMPRENDEDORA - I.E.S. PARQUESOL - INICIAL

Alumnos/as

Pr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	MEDIA				
A1	5	8	7	8	8	2	7	4	5	9	5	6	6	2	4	7	5	4	6	6	9	7	7	6	5	5	7	5,93				
A2	6	8	5	7	10	8	1	5	6	7	5	6	7	3	8	6	8	5	6	5	6	8	7	4	6	10	9	6,37				
A3	4	7	7	8	8	7	10	4	5	8	6	6	5	3	7	6	9	4	8	4	5	10	8	5	6	5	7	6,37				
A4	4	7	7		3	7	3	5	4	5	6	6		5	3	5	8		6	4	5	10	7	3	5	8	8	5,58				
A5	3	8	4	4	10	8	6	4	4		7	7	8	7	5	7	7	5	6	4	6	9	7	4	6	5	7	6,08				
A6	7	9	9	7	9	10	10	8	9	8	7	8	9	7	10	8	10	7	10	8	9	10	7	8	7	10	9	8,52				
A7	2	8	7	8	7	8	8	5	5	10	7	7	9	5	8	5	7	7	7	8	9	2	7	4	7	10	9	6,89				
A8	5	7	7	10	5	7	9	5	4	3	7	6	7	7	8	3	9	7	7	7		5	8	9	7	9	7	6,73				
A9	5	7	9	10	8	8	7	9	5	7	7	8	9	7	7	7	8	6	8	7	7	10	6	9	6	10	8	7,59				
A10	4	7	7	6	9	8	8	5	4	9	7	7	6	4	8		9	5	10	6	7	8	6	6	6	10	8	6,92	APRENDER	6,70		
C1	2	7	3	6	7	7	1	3	6	7	6	5	9	3	7	6	7	7	6	7	5		5	3	6	10	8	5,73				
C2	5	7	5		8	9	5	7	5	7	6	5	5	6	6	6	5	7	5	7	8	7	6	2	6	1	6	5,85				
C3	3	7	5	4	9	8	1	5	6	7	7	5	6	6	7	6	6	8	9	7	8	9	5	3	6	9	9	6,33	CLIMA DE CLASE	5,97		
G1	6	7	7	10	7	9	7	7	9	10	7	6	7	5	7	9	10	7	9	8	9	9	6	4	7	8	9	7,63				
G2	5	6	5	8	3	8	8	4	7	7	5	7	7	3	4	6	9	7		3	1	10	6	3	7	8	6	5,88				
G3	5	7	7	6	7	6	8	5	6	6	6	7	8	6	6	9	8	8	9	6	5	9	6	4	7	8	8	6,78				
G4	2	6	7	10	3	6	7	5	6	7	6	5	6	4	6	8	9	6	5	6	8	10	7	3	6	7	10	6,33	GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN EN EL AULA	6,66		

Obser.

4,3 7,2 6,4 7,5 7,1 7,4 6,2 5,3 5,6 7,3 6,3 6,3 7,1 4,9 6,5 6,5 7,9 6,3 7,3 6,1 6,7 8,3 6,5 4,7 6,2 7,8 7,9

Aprender con excursiones y visitas (más entretenido y se atiende mejor)/Necesidad de salidas y excursiones/El profesor es majo y buena persona/Que se utilicen conceptos más explicados/Al hacer grupos eligiésemos los alumnos, no el profesor/Me gusta la clase pero alguna película más/Los trabajos de grupos están bien y son interesantes

INICIATIVA EMPRENDEDORA - I.E.S. CARDENAL LÓPEZ DE MENDOZA - INICIAL

Alumnos/as

Pr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	MEDIA			
A1	5	2	4	8	3	6	4	7	5	7	7	2	5	1	8												4,93		
A2	9	3	7	8	4	7	5	8	10	5	6	3	6	7	7												6,33		
A3	4	5	7	8	2	7	6	9	9	6	6	2	7	5	9												6,13		
A4	6	5	8	9	3	7	7	7	5	6	5	3	7	5	8												6,07		
A5	5	5	6	9	4	9	8	8	10	8	3	3	8	5	6												6,47		
A6	10	8	9	10	8	9	8	9	7	9	2	10	9	8	10												8,40		
A7	10	9	8	10	8	10	8	9	10	9	6	7	9	9	10												8,80		
A8	2	10	6	10	5	7	7	7	6	8	6	8	9	7	9												7,13		
A9	5	8	7	10	5	8	6	7	3	10	6	9	9	7	9												7,27		
A10	7	9	7	10	6	9	5	9	5	6	5	9	8	9	9												7,53	APRENDER	6,91
C1	10	3	7	9	7	7	5	8	10	7	6	9	7	5	8												7,20		
C2	6	6	8	7	9	6	5	8	7	9	3	7	6	8	8												6,87		
C3	7	9	8	9	7	8	6	9	8	10	3	5	7	8	7												7,40	CLIMA DE CLASE	7,16
G1	8	10	8	10	8	9	8	9	8	9	3	6	1	10	6												7,53		
G2	7	7	5	9	5	8	8	8	10	9	2	4	5	8	6												6,73		
G3	9	10	6	9	6	9	8	8	7	9	6	4	5	9	7												7,47		
G4	9	5	4	9	6	8	6	8	2	8	6	5	4	9	8												6,47	GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN EN EL AULA	7,05
	7,0	6,7	6,8	9,1	5,6	7,9	6,5	8,1	7,2	7,9	4,8	5,6	6,6	7,1	7,9														

Obsr.

Las dramatizaciones ya que ayudan a la hora de estudiar ya que te acuerdas de ello.

INICIATIVA EMPRENDEDORA - I.E.S. CARDENAL LÓPEZ DE MENDOZA - FINAL

Alumnos/as

Pr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	MEDIA			
A1	2	7	6	6	4	8	10	6	6	6	7	5	5	8	10	5	4	8									6,28		
A2	1	5	5	8	7	7	10	2	8	8	9	6	6	7	10	9	8	7									6,83		
A3	1	5	6	8	5	4	10	5	9	9	7	5	9	7	10	9	9	8									7,00		
A4	5	4	5	8	6	9	10	1	9	8	8	6	8	8	10	9	9	8									7,28		
A5	5	5	6	7	7	10	10	5	9	8	8	5	8	8	10	10	10	9									7,78		
A6	9	9	7	10	8	9	10	9	9	8	10	7	9	8	10	8	9	9									8,78		
A7	2	9	9	10	10	9	10	3	10	8	9	6	9	7	10	10	10	8									8,28		
A8	8	7	8	8	9	5	10	8	7	10	5	6	7	9	10	10	8	9									8,00		
A9	5	7	8	6	8	8	10	9	7	8	7	6	7	8	10	10	8	9									7,83		
A10	3	7	7	5	9	8	10	5	8	8	9	5	8	8	10	9	8	9									7,56	APRENDER	7,56
C1	2	7	8	8	9	9	10	7	9	8	8	6	7	9	8	9	8	8									7,78		
C2	4	7	8	8	10	8	9	6	6	4	7	4	9	9	7	7	7	8									7,11		
C3	1	8	8	8	10	5	10	9	9	5	7	5	9	8	8	10	9	9									7,67	CLIMA DE CLASE	7,52
G1	1	6	7	7	9	6	10	8	9	7	9	6	9	7	7	10	8	8									7,44		
G2	3	7	8	8	10	8	10	5	9	8	8	3	9	7	9	10	7	9									7,67		
G3	3	8	9	6	6	8	9	8	8	8	8	6	9	8	8	10	8	8									7,67		
G4	5	6	8	5	6	5	9	9	7	9	8	6	9	8	10	9	9	8									7,56	GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN EN EL AULA	7,58
	3,5	6,7	7,2	7,4	7,8	7,4	9,8	6,2	8,2	7,6	7,9	5,5	8,1	7,9	9,2	9,1	8,2	8,4											

Obsér.

Un solo comentario que dice: "Cada uno tiene que conseguir su nota, que cada uno se preocupe por sí mismo, que los demás se preocupen por ellos. Mi nota no quiero que se vea condicionada por lo que otros hagan. Mis notas me afectan a mí y a nadie más".
 Otro comentario: "Me gusta mucho esta metodología porque convierte una clase monótona y aburrida en interesante y divertida".

ECONOMÍA - I.E.S. GALILEO - INICIAL

Alumnos/as

Pr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	MEDIA		
A1	2	3	8	8	2	4	7	6																		5,00		
A2	6	5	7	7	4	4	6	7																		5,75		
A3	5	6	7	6	8	5	6	8																		6,38		
A4	8	5	8	7	7	4	2	4																		5,63		
A5	7	7	8	7	8	5	6	5																		6,63		
A6	10	9	9	9	10	6	6	9																		8,50		
A7	7	7	9	8	9	4	7	8																		7,38		
A8	5	7	9	7	7	6	6	10																		7,13		
A9	5	7	9	5	7	4	5	5																		5,88		
A10	7	6	9	8	7	8	8	6																		7,38		
C1	7	6	7	6	6	5	7	3																		5,88		
C2	8	4	8	2	10	6	5	8																		6,38		
C3	7	8	9	8	9	5	7	8																		7,63		
G1	7	8	9	6	8	5	7	10																		7,50		
G2	3	6	9	5	6	4	3	9																		5,63		
G3	6	6	8	7	10	7	6	8																		7,25		
G4	6	7	8	8	9	7	8	6																		7,38		
																									GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN EN EL AULA		6,94	
6,2	6,3	8,3	6,7	7,5	5,2	6,0	7,1																					
Obser.																												

ECONOMÍA - I.E.S. GALILEO - FINAL

Alumnos/as

Pr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	MEDIA			
A1	9	7	7	8	7	5	5	6																			6,75		
A2	8	9	9	8	7	6	6	8																			7,63		
A3	8	8	9	5	7	4	6	7																			6,75		
A4	7	5	9	7	7	5	6	9																			6,88		
A5	8	4	5	7	8	5	5	9																			6,38		
A6	9	10	10	9	7	7	6	9																			8,38		
A7	9	7	9	7	7	7	6	8																			7,50		
A8	5	6	9	7	8	7	6	7																			6,88		
A9	8	7	8	10	6	6	5	8																			7,25		
A10	8	3	7	6	7	1	4	6																			5,25	APRENDER	6,96
C1	7	3	6	7	7	5	5	8																			6,00		
C2	7	7	4	5	7	5	5	6																			5,75		
C3	8	4	5	6	8	5	6	7																			6,13	CLIMA DE CLASE	5,96
G1	8	8	5	7	9	5	6	7																			6,88		
G2	7	8	2	8	10	5	5	8																			6,63		
G3	9	7	6	8	9	5	6	8																			7,25		
G4	8	7	2	7	9	5	5	7																			6,25	GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN EN EL AULA	6,75

Obsr. Que se asuman los roles con más precisión. Uno valora que se continúe el curso con esta metodología y otro valora que no se pasen más cuestionarios como este.

Anexo II.4.- Informes de las orientadoras

INICIATIVA EMPRENDEDORA - I.E.S. PARQUESOL

13 de marzo de 2009

1.- Explicadme con vuestras palabras ¿qué hemos hecho en clase, qué metodología hemos utilizado, qué es esto del aprendizaje cooperativo?

Enseguida los alumnos respondieron lo que destacaban y valoraban de esta metodología.

- Que está muy bien, que lo deberían hacer todos los profesores.
- Trabajar en grupo.
- Ayudarnos entre todos.
- Más entretenido y aprendes más.
- Es se te queda más rápido, si no te sabes algo el compañero te lo explica mejor.

Todos los comentarios positivos. Es una forma de comenzar habla por sí misma. Empezaron pues respondiendo a la pregunta que estaba planteada en un segundo lugar. Después de varias intervenciones, se corta el diálogo para hacer ver qué estaban respondiendo a la pregunta: ¿Qué destacáis de esta metodología?

- Trabajo en grupo de cuatro y dentro de ese en parejas de dos.
- Trabajando para aprender los conceptos, haciendo un trabajo para presentarlo, ayudándonos con un cuaderno haciendo actividades, las cosas se nos quedan más rápido porque en un grupo si tú no te aprender algo el compañero te echa una mano y te lo explica mejor. Lo concreta en algunas de las técnicas realizadas: poco a poco lo van aprendiendo todo.
- Es un método que todo el grupo se apoya entre sí, si uno tiene un problema otros le ayudan, ayudan a aprenderse los conceptos o cualquier problema que tiene o si no entiende algo.

Se continua preguntando sobre los grupos de dos alumnos y de cuatro alumnos: ¿si son grupos de cuatro porque de dos en dos? Los alumnos la hacen ver que el concurso del proyecto empresarial en el que participamos se hace en grupos de cuatro pero que se ha trabajado en la práctica mucho por parejas. Haces actividades con tu pareja y luego te unes con los otros dos en algunas cosas. Se les pregunta ante esto que si tienen la percepción de si ha sido más importante la pareja o a el grupo de cuatro. Una alumna responde que siente que han sido un grupo de cuatro, porque era más importante el de cuatro. Otra alumna dice que si fallaba uno de los cuatro fallaba el grupo, si alguien tenía un problema lo tenía todo el grupo, otra que el hecho de que tenían que hacer un trabajo, dependíamos unos de los otros

Otra pregunta de la profesora espontánea es si los grupos los han elegido ellos o no. Responden que no y una alumna hace ver que esto no está mal así conoces a gente que no te llevas tan bien y te acaban llevando.

2.- ¿Qué destacáis de esta metodología?

Volvemos sobre esta pregunta, diciéndoles si añadirían algo más a lo dicho (se recuerdan sus respuestas: Que está muy bien, que lo deberían hacer todos los profesores. Trabajar en grupo. Ayudarnos entre todos. Más entretenido y aprendes más. Es se te queda más rápido, si no te sabes algo el compañero te lo explica mejor.)

Añaden en la segunda pregunta:

Te ayuda a memorizar los conceptos en poco tiempo porque se lo tienes que explicar a tu compañero en una forma que lo pueda entender. Otra alumna continúa reseñando que es más simple, lo explicas con tus palabras.

Se continua preguntando si se puede aplicar esto en todas las asignaturas: comienzan diciendo que en la mayoría sí pero en todas a lo mejor no, luego reseñan que más en las teóricas. María José apuntilla si entonces se aplicaría mejor en las teóricas que en las prácticas. Hablan que en matemáticas y las prácticas sería más complicado y que mejor en las materias de estudiar.

Acaban por destacar en esta pregunta (que no es un aspecto directamente de la metodología) la existencia de apuntes con respecto a la 1ª evaluación que se dictaron algunos apuntes) les ha facilitado las cosas al poder estudiar por algo de referencia.

3.- ¿Algún profesor os ha hablado de las competencias básicas que un alumno ha de alcanzar al finalizar la etapa obligatoria?

Responden unánimemente que no.

Se lo explico en pocas palabras lo que son y les entrego una sencilla hoja con un resumen de las mismas. Leemos, primero la **competencia básica social y ciudadana**. Les pregunto que si creen que esta metodología del aprendizaje cooperativo contribuye mejor (más idóneamente) a la adquisición de esta competencia básica o igual o pero que otras metodologías que han vivido como alumnos. Responden: te relacionas con la gente, en otras clases no hablas con los demás (solo con tus amigos) o escuchas sin hacer nada (puedes estar más a tu rollo sin hacer caso al profesor, como que le haces caso y es mentira) Pregunto ¿si con el aprendizaje cooperativo, no sucede esto último? No porque te obliga a participar.

Una alumna apuntilla que: "Igual no es".

Tienes que aceptar las ideas de los demás.

Hacemos la misma pregunta para la **competencia básica de aprender a aprender**.

Aprendes más. Estás en clase y te enteras más de las cosas. No se puede estar a tu rollo (en otras sí). Tienes que escuchar a tus compañeros, tienes que estar atento, no puedes escaquearte.

4.- ¿De las técnicas, cuál contribuye más a esta competencia?

Destacan el TJE, pues dicen te hace estudiar, el hecho de tener que contribuir al grupo.

5.- Se realiza una **rueda de preguntas personales**, ahora por parte del docente, a cada alumno/a /todos son alumnos del grupo de IE de 28 alumnos, seleccionados en función de una pequeña muestra representativa de distintos niveles académicos (análisis previo de rendimiento académico), en función de que estuvieran presentes ambos sexos, que hubiese al menos un alumno repetidos, uno nuevo, uno de una clase minoritaria (por ejemplo 4º A o B) y que no coincidieran con los que son entrevistados por la orientadora de centro y para terminar que estuvieran disponibles en ese recreo:

Alumna ranking* 17: **Te he visto especialmente motivada esta evaluación, ¿ha sido así o me equivoco y porqué?** Sí es así. Por el hecho de tener apuntes. Por el trabajo que entre todos sacamos adelante. Presto más atención. Es algo distinto. La metodología en otras materias es igual, individualista, explica el profesor y suelta el rollo y haces ejercicios y así. La pregunto, después, sobre el conflicto vivido en su grupo respecto a la poca seriedad de algunas compañeras y su percepción que se autovaloraban en exceso en habilidades, si lo ha vivido como positivo o no. Responde que ha podido entender más a los otros, el hecho de poder hablarlo resulta positivo y que ha hecho crecer al grupo.

*=El ranking hace referencia a la posición que ocupan los alumnos en su grupo de acuerdo a los resultados académicos de sus dos años pasados.

Alumna ranking 27: La relación profesor-alumno con la que empezamos (**la tuve que llamar la atención seriamente los primeros días**) y la actual ha cambiado mucho, tu manera de estar en clase también, **¿es así? ¿Ha podido influir en esto la mitología aplicada?** He mejorado bastante. La mitología me motiva más. No es monótona.

Alumno ranking 15: **¿Has duplicado la nota de la 1ª a la 2ª evaluación? ¿A qué ha sido debido?** A tener unos apuntes de referencia y que de clase ya te lo sabes para casa.

Alumna ranking 10: **¿Influye esta metodología a que te integres más y mejor con el grupo y otros compañeros, tú que vienes de una clase en las que solo estáis dos?** Sí porque no me gustaba el grupo que me tocó de la 1ª ev. Pero yo ya conocía a bastantes. Acabo lanzando la pregunta a todos, si con esta mitología han conocido más profundamente a la gente o han tenido más trato con compañeros/as que no lo tenían. Dicen mayoritariamente que sí y una alumna reseña que con su pareja (un alumno que reseñan como más apartado en la clase, sí se refleja en el sociograma inicial de clase, este alumno está entre los tres alumnos menos

valorados en todos los items) ha cambiado su imagen totalmente hacia él (ya que esta metodología te obliga a hablar), he pasado de tener una imagen de que este no existía en clase a que incluso me relaciono con él y le vacilo (lo dice sonriendo y en plan cariñoso).

Alumna ranking 23: **¿Qué ha podido contribuir a que una alumna como tú, repetidora, que estuviste a punto de suspender la 1ª evaluación (te redondeé de 4,5 a 5) hayas sacado un 9 en el examen final (Sin contar la recompensa grupal), triplicando las notas de la 1ª evaluación en el examen final?** La verdad es que me había salido muy bien. Es un poco por todo: los apuntes y los grupos de trabajo en los que se prende mejor.

Alumna ranking 2: **¿Qué destacas de esta metodología?** El trabajo en equipo, que aprendemos juntos, el estar en grupo te hace más llevadero todo.

6.- Se acaba destacando que han valorado prácticamente todo de forma positiva y se les pregunta **si señalarían algo negativo o que les haya gustado menos de esta metodología del aprendizaje cooperativo**. Responden dos ideas: que es muy difícil ponerse de acuerdo y el que algunas notas dependan de lo que hacen tus compañeros.

Les añado para profundizar más la pregunta, que un compañero/a se ha sentido decepcionado con esta forma de aprender, intuyen porque: una alumna dice que por lo dicho de que las notas dependan de otros compañeros y otro señala que podría ser porque él se haya esforzado y sus compañeros se han quedado atrás y el “tirar” de su grupo le haya cansado.

1. Explicadme con vuestras palabras ¿qué se ha hecho en clase de Iniciativa Emprendedora en estas dos unidades o temas, qué metodología se ha utilizado, qué es eso del aprendizaje cooperativo?

La respuesta de los alumnos es que en la clase de Iniciativa Emprendedora se ha trabajado de forma grupal, para ellos esta metodología implica que los distintos miembros de los grupos tienen que ayudarse para poder realizar el trabajo encomendado y todos tienen que aportar ideas para sacar el trabajo adelante.

Todos ellos coinciden en que con esta metodología resulta más fácil aprender.

2. ¿Qué destacáis de esta metodología?

Las dos ideas principales que han aportado son, por un lado, que para trabajar de esta manera es necesario que todos se ayuden entre sí y, por otro lado, que utilizando esta metodología se aprende todo más fácilmente.

El resultado final depende del trabajo de todos.

3.1. ¿Algún profesor os ha hablado de las competencias básicas que un alumno ha de alcanzar al finalizar la etapa obligatoria o en este curso?

Ninguno de ellos ha oído hablar de las competencias básicas.

Hacemos referencia en primer lugar a la competencia social y ciudadana. Se les pregunta si creen que esta metodología del aprendizaje cooperativo contribuye mejor (más idóneamente) a la adquisición de esta competencia básica o igual o peor que otras metodologías que han vivido como alumnos.

A todos ellos les parece que el aprendizaje cooperativo contribuye de mejor manera a la adquisición de la competencia social y ciudadana porque es una forma de trabajo en la cual los alumnos están en constante interacción y tienen que relacionarse entre ellos.

3.2. Hacemos la misma pregunta para la competencia básica de aprender a aprender.

Creen que por medio del aprendizaje cooperativo se puede conseguir esta competencia y las razones que aportan son que cuesta menos estudiar y se alcanza una motivación mucho mayor.

4. ¿De las técnicas cooperativas vistas (aprender por parejas, vocabulario por parejas, torneo de juegos por equipos, presentación oral...), cuál contribuye más a adquirir estas competencias? ¿O de qué manera creen que lo logran?

Casi todos destacan la técnica del Torneo de Juegos por Equipos porque la consideran la más motivadora de todas, ya que al existir cierta competitividad entre los distintos grupos les resulta muy satisfactorio ganar y por ello se emplean a fondo en la tarea. Asimismo, también destacan el aprendizaje por parejas y la presentación oral como técnicas muy adecuadas para aprender.

5. ¿Has mejorado la nota del primer al segundo examen? ¿A qué ha sido debido?

De los cinco alumnos, tres de ellos sí que han mejorado la nota del primer al segundo examen y ellos creen que es debido a que esta forma de trabajo permite llevar al día la asignatura. También consideran que estudiando en grupos se puede aprender mucho mejor y uno de ellos afirma que a él no le ha hecho falta estudiar en casa ya que con lo que se ha trabajado en clase le ha bastado para sacar muy buena nota.

Del resto de alumnos, una de ellas ha sacado la misma nota en las dos evaluaciones y la otra tampoco ha conseguido mejorar su nota y ha suspendido en los dos trimestres.

¿Influye esta metodología a que te integres más y mejor con el grupo y otros compañeros?

Todos afirman con rotundidad que esta metodología contribuye mucho más que otras a integrarse en el grupo y permite hablar y acercarse a compañeros con los que, si no fuera por esta forma de trabajar, no habrían entablado apenas relación.

¿Crees que ha sido positiva esta metodología para ti en cuanto rendimiento de la asignatura y como aprendizaje en general?

A todos les ha resultado más fácil aprender con este método.

6. ¿Crees que la metodología del aprendizaje cooperativo facilita mejor que una metodología tradicional el aprendizaje y la adquisición de nociones y contenidos económico-empresariales? ¿Por qué?

Todos ellos están de acuerdo en que sí facilita mejor la adquisición de este tipo de contenidos porque implica que los alumnos estén mucho más atentos y participativos en clase. En contra de esta forma de trabajar, consideran que la metodología tradicional aburre, duerme y se hace muy pesada.

7. ¿Podéis señalar algo negativo o que os haya gustado menos de esta metodología del aprendizaje cooperativo?

El aspecto negativo que encuentran es que los compañeros vagos y que no aportan ideas pueden llegar a aprovecharse del resto si se trabaja en grupo.

Otra cuestión que señalan es que sienta muy mal no conseguir puntos dentro de los torneos.

OTRAS PREGUNTAS:

a) ¿Crees que la metodología utilizada en Iniciativa Emprendedora es diferente de lo normal o igual que otras asignaturas? ¿En qué?

Es muy diferente de las metodologías a las que ellos están acostumbrados, sólo en algunas asignaturas (por ejemplo fotografía) se trabaja de esta manera de forma esporádica cuando hay que hacer algún trabajo, pero no de forma generalizada como lo han hecho en Iniciativa Emprendedora.

b) ¿Esa metodología la podría usar todo el profesorado o solo la debe usar un profesor?

A la hora de responder a esta pregunta no hubo un acuerdo total. Hay dos alumnos que creen que no en todas las asignaturas sería acertado emplear esta metodología porque creen que sería difícil plantear la clase (por ejemplo en Historia).

Sin embargo, los otros tres alumnos señalan que para ellos estaría muy bien emplearla en todas las asignaturas porque contribuiría a animar y motivarlos más.

c) ¿Ha cambiado en algo tu opinión respecto a lo que se puede aprender de los compañeros y compañeras?

La metodología del aprendizaje cooperativo les ha enseñado, entre otras cosas, que se puede aprender de todos y no sólo del profesor como se piensa.

d) ¿Qué pedirías que incluyera el profesorado de tu curso en las clases, respecto a aprovechar la colaboración entre el alumnado?

Creen que sería bueno que se contara más con los alumnos y que su opinión se tuviera más en cuenta.

Consideran que la colaboración profesor-alumnos es fundamental para aprender.

1.-Proceso seguido y valoración de respuestas

Se hace un cuestionario a cuatro personas: tres alumnos y una alumna del grupo de Economía de 1º de Bachillerato. El alumnado es seleccionado por el mismo profesor con criterios que él mismo define y aplica (¿al azar?). El escaso número hace que la opinión pueda no corresponder con todo el grupo.

No obstante los cuestionarios aplicados ha sido posible comentarlos brevemente con las cuatro personas, aunque de forma colectiva. El comentario de algunas repuestas ha servido para enriquecer las respuestas y al información, sobre todo, encajarla dentro del contexto en que es alumnado se mueve (sensaciones que tiene, opiniones, anécdotas etc). No obstante al hacer tanto las encuestas como los comentarios (siempre posteriores) en común puede haberse condicionado de alguna forma entre sí.

Se les presenta dos cuestionarios:

- inicial (recién iniciado el trabajo colaborativo por el profesor y final. Lo anterior querrá decir que se obtienen tres opiniones. Por un lado la opinión sobre la metodología que se podía llamar "normalizada" del profesor en la asignatura (usada en el primer trimestre) .En segundo lugar las primeras impresiones ante la nueva metodología
- final, para recoger las opiniones finales y su evolución

El tono de las encuestas y los comentarios posteriores, parecen demostrar una buena opinión del profesor. Este tiene prestigio ante el grupo de cuatro alumnos. Parece que existe una relación cercana con el alumnado y que este tiene la sensación de que con el profesor de Economía se aprende y se puede aprobar.

El grupo consultado es capaz de discernir aspectos de la metodología, aunque no todos en la misma proporción. En algunas casas se detalla bastante cuando se hacen preguntas abiertas aunque dirigidas (en especial en el cuestionario inicial). Cuesta más, en cambio, que concreten en las propuestas.

Posiblemente hubiera sido necesario completar la información tras haber analizado las encuesta con el mismo alumnado (u otro como contraste) y el profesor.

2.- Opiniones sobre la metodología “anterior” al trabajo colaborativo

Con el término “anterior” se hace referencia a la utilizada por el profesor antes de iniciar el trabajo colaborativo.

El grupo de tres alumnos y una alumna consultados opinan que el profesor de Economía en su método normal de clase ya daba mayor participación y conse3guía que se aprendiese mejor. Esto lo consigue con unas clases más prácticas, haciendo ejercicios de revisión, usando puntos positivos para animar al trabajo, haciendo las clases más amenas y ejemplificando bastante.

3.- Primera impresiones del método colaborativo

En la primera encuesta muestran la opinión que les produjo el inicio en el trabajo con la nueva metodología. De forma general puede decirse que fue buena la impresión inicial. En las intenciones en la misma señalaban que se pretendía que todo el alumnado aprobara y aprendiendo lo mismo (seguramente es importante la diferencia), así la de conseguir un ambiente cooperativo y dar más facilidades. **En cuanto al método se señala como importante y positivo el hecho de unir en un mismo grupo a alumnado de menos capacidades y ganas de trabajar, con otro que fuera bien en al asignatura.**

4.- Opinión al final del proceso

Se ha visto muy útil como ayuda personal para el alumnado, en especial para quien la necesita. Quizá el trabajo colaborativo en grupo no se vea tan importante para quien ya va bien con el método normalizado.

Lo valoran, eso sí, como una forma amena de trabajo, como ya se decía en las primera impresiones. También supone para todo el grupo consultado, un método de trabajo en que se aprende no sólo mejor, sino también de forma más agradable y cooperativa (aunque no concretan qué supone el término “cooperativo”)

Respecto a la interiorización del método quedan en un punto intermedio. Por una lado sí son capaces de hacer peticiones al resto de profesorado aunque muy genéricas, como luego se comenta. Por otro, no ha supuesto en cambio en su hábito de trabajo tal que lleguen a plantearse ponerlo en marcha de forma autónoma en su propio estudio. Quizá en esta influyan mucho otros factores como la falta de autonomía y seguridad para romper su horario de trabajo (y ocio) en casa, habitual.

5.- Comparación con la metodología de otras materias

En sus opiniones iniciales hacían una comparación dura con otras clases, en especial con una de ellas. Pedían que en esas otras clases se hiciera el esfuerzo y se siguieran pautas de la segundia en esta. Seguramente se mezclaban en estas opiniones tanto algún aspecto metodológico criticado en aquellas (como el dedicar el tiempo sólo a copiar) con la capacidad de diálogo y revisión que mostraba el profesor de economía en contraste con otros.

En la encuesta final también se hacen peticiones de cambio al profesorado, aunque se reconoce que hay casos en los que se ha ido variando para adaptarse mejor al grupo. Entre las propuestas destacan la de ponerse en grupo, con excepción de la alumna que obtenía mejores resultados que les pedía formas de revisar mejor los contenidos . ¿Podría interpretarse como que ve menos utilidad en el trabajo en grupo?

6.- Conclusiones

1.- En general el método se ve positivo. No sólo de forma general (bueno o malo sin más), sino que se diferencian algunas partes del mismo. Sobre todo el tipo de comentarios va dirigido a

- trabajo en colaboración y ayuda mutua en grupos heterogéneos
- Dinámicas en la clase que ayudan a aprender

Habría que saber si esas partes se diferenciarían igual si no se hubiera señalado como “inicio de un método” que se les hace saber que es nuevo.

2.- No se le va la misma utilidad, a veces, para quien va bien o mal. La parte de trabajo en grupo se entiende que viene bien sólo a quien tiene dificultades. Quizá habría que insistir en los beneficios de un trabajo colaborativo en sí mismo. Por ejemplo en el aprendizaje que produce el hecho de tener que explicar a otra persona, contrastar formas de recoger la información, etc.

3.- No se sienten formados, ni ven posible alterar su horario personal para introducir esta forma de trabajo de forma autónoma. Quizá esto no estuviera en las pretensiones. En todo caso, si lo está , debería quizá incluirse alguna actividad de extensión para lograrlo.

4.- Resulta complicado discernir, hasta qué punto influye en sus valoraciones, lo que corresponde a:

- El método en sí
- La asignatura con la especificidad que tiene
- La propia opinión positiva del profesor.

Aun así sí ven posibles extensiones a otras materias, aunque no a todas. En este sentido quizá habría que aclarar las razones por las que unas podrían entrar en un trabajo colaborativo y otras no.

Anexo: Resultados de los cuestionarios finales

1.- ¿Crees que la metodología utilizada en Economía...

Es diferente por:

1	2	3	4
<ul style="list-style-type: none">•Participa todo el mundo•- Clase más amena- Mayor aprendizaje	Por estudiamos y hacemos ejercicios en parejas	Además de lo de otras clases hacemos trabajos o talleres diferentes para ayudar a estudiar y aprender mejor.	En esta se trabaja en grupo y hacemos ejercicios y se puede aprender más.

2.- Valora lo más positivo y lo más negativo de la metodología usada en estos temas.

Positivo

1	2	3	4
hemos aprendido el temario y los resultados han sido buenos	Con esta metodología se aprende más pues repasamos más.	Se hacen más amenas las clases	Aprendes los temas más rápido.

Negativo

1	2	3	4
nada negativo	nada	nada	Nada

3.- Esa metodología

La podría y debería usar todo el profesorado

1	2	3	4
<ul style="list-style-type: none">•La mayoría del profesorado debería utilizar otras técnicas, serían mejores y ayudaría a repasar conceptos.•- Nos forzaría a estudiar y perfeccionar las habilidades que más nos cuestan.	<ul style="list-style-type: none">•Deberían ponerlo porque se aprende más	<ul style="list-style-type: none">• Si lo usaran los resultados serían mejores y no haría falta estudiar tanto y desde cero en casa	<ul style="list-style-type: none">• la debería usar todo el profesorado porque es mucho mejor y los temas de las asignaturas se aprenden mejor y hacemos más trabajos pero cortos.

Sólo la puede y la debe usar un profesor como el de Economía:

1	2	3	4
En Mates no se puede realizar, pero en Historia sí. Se podría, sobre todo, en asignaturas de mayor temario En Filo hemos usado una metodología de debate y está usando un nuevo método para ayudarnos	En algunas asignaturas no se podría	Pueden algunas porque en otras asignaturas	

4.- ¿Ha cambiado en algo tu opinión respecto a lo que se puede aprender de los compañeros y compañeras?

Sí en que ahora

1	2	3	4
Ayuda a los compañeros que son menos trabajadores a que hagan esquemas y participen en las actividades. Con ello se benefician sus estudios.	En que ahora nos ayudamos más.	Todos nos podemos ayudar más fácilmente aunque yo no noto tanto lo de ayudar a los compañeros .	Ahora mejor porque al estar en grupo aprendes de ellos y ayudan más.

No, antes ya...

1	2	3	4
En mi caso , siempre he llevado todo el día y tomado apuntes. No me hacía falta ningún apunte. Aun así me parece bien que haya podido ayudara mis compañeros en su trabajo			

5.- ¿Qué pedirías que incluyera el profesorado de tu curso en las clases, respecto a aprovechar la colaboración entre el alumnado?

1	2	3	4
<ul style="list-style-type: none"> •que te fuercen a estudiar, preparando antes el tema de examen... con juegos, concursos... •que te revisaran las cosas más importantes para que queden claros a todos. •utilicen los métodos que usó el profesor de Economía a similares para mejorar 	<ul style="list-style-type: none"> •Trabajar por parejas o grupos. Hacer juegos o concursos que te ayuden a saber y repasar el contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> •Trabajar por grupos, hacer trabajos en grupo, exposiciones, explicar las cosas de otra forma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ponernos por grupos, hacer ¿ejercicios? con preguntas, hacer trabajos para exponerlos...

6.- ¿Sería capaz de aprovechar la colaboración entre compañeros y compañeras por tu cuenta? (al margen de lo que diga o no el profesorado)

1	2	3	4
NO. En parte porque fuera de clase cada uno tiene que hacer cosas diferentes como extraescolares y que cada uno piensa que es mejor estudiar por su cuenta	NO porque fuera de clase no podríamos hacer nada ya que todos tenemos cosas que hacer y sería un calvario para quedar un día	SI porque puedo pedir apuntes, que me ayuden a entender algo, aunque no me manden. NO tanto porque la forma de dar una clase sería la común, el que se entera bien y sino mala suerte.	NO haberlos , los hay, pero no creo que nos juntemos por la tarde porque cada persona tiene su forma de estudiar y cosas que hacer.

1.- Explicadme con vuestras palabras ¿qué se ha hecho en clase de Economía en estas dos unidades o temas, qué metodología se ha utilizado, qué es eso del aprendizaje cooperativo?

Todos los alumnos señalan que sí han oído hablar del aprendizaje cooperativo, pero solamente lo han escuchado y les ha explicado en qué consiste el profesor de Economía en sus clases.

La definición que dan ellos sobre aprendizaje cooperativo es que se trata de una forma de trabajo en grupo donde hay que ser capaz de ver los distintos puntos de vista y contar con la participación de todos los miembros.

Todos coinciden en señalar que el aprendizaje cooperativo es una forma más amena y divertida de trabajar.

2.- ¿Qué destacáis de esta metodología?

Destacan fundamentalmente que es una forma de trabajar en la que cuenta la aportación de todos.

Todos ellos afirman que las clases en las que se ha empleado esta metodología se les han hecho mucho más cortas. Y destacan también que a través de ella han conseguido aprender.

3.1. ¿Algún profesor os ha hablado de las competencias básicas que un alumno ha de alcanzar al finalizar la etapa obligatoria o en este curso?

Hacemos referencia en primer lugar a la competencia social y ciudadana. Se les pregunta si creen que esta metodología del aprendizaje cooperativo contribuye mejor (más idóneamente) a la adquisición de esta competencia básica o igual o peor que otras metodologías que han vivido como alumnos.

Casi todos señalan que nunca han oído hablar de las llamadas competencias básicas. Solo un alumno comenta que a él le suena la competencia ética. Entendemos que quizá quiera referirse a la competencia social y ciudadana.

Creen que el aprendizaje cooperativo sí que contribuye mejor que otras metodologías a la adquisición de estas competencias porque se trabaja en grupo y eso implica estar en relación con los demás esforzándose por un objetivo común.

La mayoría de los alumnos comenta que a lo largo de su escolaridad ha estado acostumbrado a una metodología tradicional con las llamadas clases magistrales donde el profesor explica y los alumnos escuchan y van tomando apuntes. Casi todos ellos rechazan el uso exclusivo de esta metodología en las clases y creen que es mejor una metodología basada en el trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo porque les permite aprender mejor los conceptos y en constante interacción con los demás. Añaden también que es una forma más idónea para adquirir las competencias básicas.

3.2. Hacemos la misma pregunta para la competencia básica de aprender a aprender.

Los alumnos entienden que con esta metodología se adquiere mejor la competencia de aprender a aprender sólo en algunos casos, porque consideran que también es necesario trabajar en algunas ocasiones de forma individual para aprender a resolver problemas y a desenvolverse por uno mismo.

Con esta respuesta aportada por la mayoría no queda muy claro si han comprendido claramente de qué se trata esta competencia de aprender a aprender.

4.- ¿De las técnicas cooperativas vistas (aprender por parejas, vocabulario por parejas, Torneo de Juegos por Equipos, Presentación oral...), cuál contribuye más a adquirir estas competencias? ¿O de qué manera creen que lo logran?

Entienden que las técnicas cooperativas contribuyen todas en conjunto a la consecución de las competencias básicas.

Entre ellas destacan el *vocabulario por parejas* porque de esa manera se aprenden muchos términos y conceptos.

Sobre el *juego por equipos* señalan que es una técnica donde a veces está presente el pique y la competitividad entre los distintos equipos participantes y, según ellos, eso es lo que fomenta el que se esfuercen por aprender y mejorar.

Respecto a la *exposición oral* destacan que es una técnica importante y necesaria porque enseña a hablar en público.

5.- ¿Has mejorado la nota del primer al segundo examen? ¿A qué ha sido debido?

Todos los alumnos afirman que han mejorado la nota salvo uno de ellos.

Cuatro de los seis alumnos han sacado más nota, incluso alguno la ha triplicado del primer al segundo examen. Un alumno ha sacado la misma nota en los dos exámenes y sola una ha sacado menos nota en el segundo.

Creen que es debido sobretodo a que el profesor ha repetido y ha insistido mucho en los conceptos de este segundo examen y también señalan que era más fácil que el primero.

Todos ellos expresan que el segundo examen lo llevaban mejor preparado que el primero debido a que lo habían trabajado mucho en clase, por eso la mayoría coincide en afirmar que, a pesar de sacar más nota que en el otro, estudiaron menos en casa.

6.- ¿Influye esta metodología a que te integres más y mejor con el grupo y otros compañeros?

Todos coinciden en que sí, creen que esta metodología hace que cada uno se pueda integrar más dentro del grupo porque obliga a trabajar todos juntos.

7.- ¿Crees que ha sido positiva esta metodología para ti en cuanto rendimiento de la asignatura y como aprendizaje en general?

Todos afirman que sí. Justifican su respuesta diciendo que el aprendizaje cooperativo es una forma de aprender a razonar y a no estudiar todo de memoria, como sucede en otras asignaturas.

8.- ¿Crees que la metodología del aprendizaje cooperativo facilita mejor que una metodología tradicional el aprendizaje y la adquisición de nociones y contenidos económico-empresariales? ¿Por qué?

Los alumnos señalan que sí porque consideran que para la economía se necesita tener en cuenta varios puntos de vista y con esta forma de trabajar es posible hacerlo.

Coinciden en que es una metodología que obliga a trabajar y a adoptar un papel activo en clase.

9.- ¿Podéis señalar algo negativo o que os haya gustado menos de esta metodología del aprendizaje cooperativo?

Algunos aspectos negativos que señalan son que a veces uno se distrae más que trabajando de manera tradicional y, en ocasiones, puede terminar hablando de otra cosa que no tenga que ver con el trabajo.

Otro aspecto negativo señalado por una alumna es que no le gustó tener que evaluar a sus compañeros poniéndoles una nota. A este respecto un alumno aportó que en esta situación normalmente se tiende a poner más nota.

OTRAS PREGUNTAS:

- a) Crees que la metodología utilizada en Economía ¿es diferente de lo normal o igual que otras asignaturas? ¿En qué?**

Todos señalan que es diferente a otras asignaturas porque no se trata de la manera tradicional de dar clase, sino de construir los distintos temas con las aportaciones de todos.

- b) ¿Esa metodología la podría usar todo el profesorado o solo la debe usar un profesor?**

Afirman con rotundidad que la deberían utilizar más profesores y especialmente les gustaría en Historia.

- c) ¿Ha cambiado en algo tu opinión respecto a lo que se puede aprender de los compañeros y compañeras?**

Creen que de todos se puede aprender algo y mediante esta forma de trabajo es posible escuchar a todos y aprender de ellos.

- d) ¿Qué pedirías que incluyera el profesorado de tu curso en las clases, respecto a aprovechar la colaboración entre el alumnado?**

Trabajar más utilizando el aprendizaje cooperativo.

Anexo II.5.- Resultados de la planilla de valoración cualitativa de los alumnos

INICIATIVA EMPRENDEDORA - I.E.S. PARQUESOL - INICIAL

EVALUAMOS LA 1ª EVALUACIÓN – I.E. – G-P

■.- Valora de esta área-materia en tres líneas:

a) La metodología empleada.

El 92% de los alumnos está satisfecho con la metodología empleada. Emplean calificativos de: Buena; No se hace pesado; Adecuada; Diferente (no la típica metodología); Presto más atención; Hemos aprendido bastante; Correcta.

Lo concretan en estos aspectos, destacando el primer aspecto respecto a las clases y explicaciones:

- Clases y explicaciones: Se dictan apuntes pero luego se explican. Se nos hace difícil de entender. Los apuntes ayudan al estudio. Clases dinámicas y entretenidas. Participamos.
- Actividades: Que son entretenidas, variadas y divertidas.
- Exámenes: Que no entra mucha materia.
- Profesor: Explica bien el profesor.

Solo el 8% no opina igual. Son dos alumnos. Apuntan a los excesivos apuntes y que le exige resumirlo en casa con sus propias palabras porque a veces no se entiende.

b) Al profesor (en número aparecen las veces que lo reseñan el alumnado): Explica bien 9. Buena actitud (sentido del humor, simpático y comprensivo) 8. Buen profesor 6. Le gusta lo que explica. Clases amenas y dinámicas 5. Sabe llevar la materia 4. Buen hombre 2. Lo hace ameno 2. Variadas metodologías 1. Crea buen clima de trabajo 1.

Solo un alumno hace un apunte de posible mejoría aquí: “La clase se da bien pero no acabo de entender todos los aspectos”.

c) A la clase en cuánto clima de trabajo y actitud.

Se califica por la mayoría como buen trabajo, buen clima y buen compañerismo.

Unos pocos hablan de que “trabamos bien pero podemos hacer más”.

Un alumno refleja la buena actitud pero dice que se podría mejorar. Otro alumno reseña el grupo numeroso de alumnos que conforman el área (28 alumnos/as).

Y un último alumno refleja el comentario más negativo en este apartado, calificando a sus compañeros como revoltosos y ruidosos lo que dificulta el trabajo.

d) A ti en cuánto a trabajo y actitud en esta área.

La mayoría, alrededor de un 65% dice que ha trabajado poco y que deberían mejorar (que están por debajo de sus posibilidades). Muchos de éstos añaden la coletilla: “Pero me porto bien” o “Pero mi actitud es buena”.

Un grupo significativo (alrededor de un 30%) dice que se lo ha tomado en serio y que ha trabajado bien o mucho. También algunos reseñan: “Y mi actitud es buena”.

Dos alumnos matizan: “Empecé bien pero empeoré”. “No se me da bien la materia”.

■.- ¿Hemos empleado una metodología en esta área similar o parecida al de otras materias o áreas o bien diferente? Valora del 1 al 10 en qué grado de similitud (parecido) o diferente (1 = Muy Parecido 10= Muy diferente).

La nota media ha sido de 6,5, con lo que se acerca más a diferente metodología, siendo más bien una puntuación cercana a la media.

¿Cambiarías algo de la metodología que venimos empleando?

Prácticamente la totalidad del alumnado expresa que no hay necesidad de cambio. Se dan estas observaciones puntuales: “Ir más a ordenadores. Que todos los exámenes sean test. No copiar tantos apuntes. Más práctico. Sentarse cada uno donde quiera. Más trabajos de equipo”.

■.- Si comparamos esta área con las otras que cursas en 4º E.S.O., dirías que Iniciativa Emprendedora ocupa el puesto... (1= primera, ... 7= último puesto).

Aspecto	Media	Moda	Mediana
Lo motivado que estoy	4,7	5	5
Lo que me hacen trabajar en clase	5,4	6	6
Lo que me hacen trabajar en casa	5,6	7	6,5
La dificultad de la materia	5,6	6	6
Lo atractiva que es	3,4	2	3
La metodología empleada	3,8	3	3
El buen clima de la clase	4,4	3	3
La accesibilidad del profesor	3,3	2	3
Mi comportamiento y actitud	4,0	2	4

Conclusión resumida de la comparativa: Motivación media. Me hacen trabajar en casa y en clase también media ligeramente más fácil en comparación. En cuánto a dificultad un punto más fácil que la media comparativamente. En metodología empleada, clima de clase y comportamiento-actitud, un punto más que la media. Aunque la moda y la mediana lo arrastran todavía más hacia los primeros puestos en este ítem, en concreto hacia el tercer lugar. La tercera en atractiva y en accesibilidad del profesor, arrastrándola la moda hacia la segunda en comparación.

■.- Y para acabar... lo mejor de esta área-materia es...

Por la variedad se reseñan la mayoría de los comentarios con el número de veces que se reseñan: Trabajo de clase y en grupo 5. Entretenida 4. Actividades y ejemplos prácticos 3. Me gusta el contenido 3. Metodología (bien explicado) 3. Todo bien en general 2. Posibilidad de sacar buena nota 2. Aprendemos muchas cosas. Apuntes. El profesor. Clima. Que hay que desarrollar tu creatividad.

Y lo peor...

Nada 3. Pocas horas a la semana. Ambiente de clase. Algún contenido es aburrido. Algunas cosas difíciles. La comprensión del profesor hacia mi situación. Exámenes. No hay libro para guiarse. Algunos puntos sobran. No me gusta la economía. Que es el primer año de esta asignatura.

■.- Valora de esta área-materia en tres líneas:

a) La metodología empleada.

Todos la valoran positivamente (buena, muy buena, me ha gustado): Valoran en general que aprendes más y mejor ya que porque se trabaja y estudia en clase, que es más fácil memorizarlo así, repasas lo dado, la metodología me ha servido de más ayuda.

b) Al profesor

Bueno, buen rollo, cercano, majo... son las opiniones generales. Todas positivas. Los motivos: el principal, porque se prepara las clases, forma de dar las clases (explica de modo sencillo). Comentarios aislados: clases nada aburridas, me intenta ayudar, se esfuerza, su cercanía.

c) A la clase en cuánto clima de trabajo y actitud.

Bueno y muy bueno porque a la gente no le importa trabajar, el clima es bueno y tranquilo, porque todos trabajamos y nos ayudamos.

Un alumno puntualiza que la actitud podría ser mejor.

d) A ti en cuánto a trabajo y actitud en esta área.

Coinciden en valorarlo como bueno. Concretan que su actitud ha sido mejor, el trabajo ha sido mayor, he subido la nota, vengo con más ganas a esta clase.

■.- Hemos empleado una nueva metodología en esta materia: el aprendizaje cooperativo. También en tres líneas valora:

a) Valora según tu criterio esta metodología.

Vuelven a reseñar lo dicho en el apartado “la metodología empleada” reiterando que me gusta mucho o que está muy bien, que no es muy común, que aprendes mejor en grupo y es más entretenido. Un alumno lo valora “aceptable”.

¿Lo utilizan en otras áreas? Si es que sí ¿En cuáles y en qué notas que la utilizan o si es de la misma forma? Nadie dice que sí.

El aspecto más relevante y enriquecedor de esta metodología del aprendizaje cooperativo para ti es...

Trabajar en grupo; te ayuda a retener más las cosas y si tienes dudas te ayudan a resolverlo; el intercambio de opiniones con tus compañeros; la amenidad de las clases; que no tengo que hacerlo todo yo y si cooperamos el trabajos e hace sencillo.

b) ¿Cambiarías algo de ella? Responden que no.

c) Valora lo más +/- de estos procedimientos cooperativos:

- i. **Lectura por parejas.** Todos lo ven positivo excepto uno que reseña que se tarda más, lo concretan en que es más fácil de entender, conoces mejor a tu pareja, ves los dos puntos de vista, más divertido, a la vez que te explican aprendes.
- ii. **Torneo de Juegos por equipos.** A todos les ha gustado o parecido entretenido, positivo... excepto a un alumno que puntualiza de que si no estudias no ganas.

- iii. **Vocabulario por parejas.** Prácticamente lo mismo que la lectura por parejas.
- iv. **Presentación oral.** Positivo, forma fácil de hacer presentaciones a la clase..

■.- **Todas las comparaciones son odiosas, pero si comparamos esta área con las otras que cursas en 4º E.S.O., dirías que Iniciativa Emprendedora ocupa el puesto...**

(1= primera, 2= segunda, 3= tercera..... 11= último puesto).

Aspecto	Media	Moda	Mediana
Lo motivado que estoy	3,3	3	3
Lo que me hacen trabajar en clase	5	3	5
Lo que me hacen trabajar en casa	5,8	8	6
La dificultad de la materia	6,3	8	7
Lo atractiva que es	2,7	1	2
La metodología empleada	2,8	1	2
El buen clima de la clase	3,1	2	2,5
La accesibilidad del profesor	2,7	2	2
Mi comportamiento y actitud	3,0	2	2

Conclusión resumida de la comparativa: Motivación mejor que la media (item que mejora significativamente con respecto la 1ª ev.). Me hacen trabajar en casa y en clase también media ligeramente menos en comparación. En cuánto a dificultad un punto más fácil que la media comparativamente (la valoran un poquito más difícil que la 1ª ev.). En metodología empleada, clima de clase, accesibilidad y comportamiento-actitud, de dos a tres puntos más que la media (mejoran significativamente con respecto a la 1ª ev. Sobre todo la metodología y el buen clima). Encima, la moda y la mediana lo arrastran todavía más hacia los primeros puestos en este ítem, en concreto hacia los dos primeros lugares. Destacar la metodología empleada pasa de tener una moda de 3 en la 1ª ev. A una moda de 1 en esta. La tercera en atractiva y en accesibilidad del profesor, arrastrándola la moda hacia la segunda en comparación.

■.- **Y para acabar... lo mejor de esta área-materia es...** Aprender cooperativamente lo señalan varios alumnos, otros comentarios aislados son: los trabajos manuales, el estudiar en clase es divertido, el relacionarse.

Y lo peor... Un alumno señala: En ocasiones los términos no quedan claros. Otros dos alumnos reseñan: Los exámenes; y que hay que tener buen clima para esta metodología.

Algo que quieras decir de cara a la evaluación de esta área y no hayas dicho ya...

Trabajar más en plan manual.

■.- Valora de esta área-materia en tres líneas:

a) La metodología empleada.

Amena. Divertida y Dinámica. Metodología diferente (participativa y se aclaran dudas. Los ejercicios te hacen aprender.

b) Al profesor (en número aparecen las veces que lo reseñan el alumnado): Animado y accesible. Majo. Deja que participes. Actividades prácticas que lo hacen menos aburrido. A veces explica rápido.

c) A la clase en cuánto clima de trabajo y actitud.

Bastante buen clima es la opinión generalizada. Se ven participando y reseñan que se llevan bien..

d) A ti en cuánto a trabajo y actitud en esta área.

Me gusta la materia. Es necesario e interesante. Trabajo adecuadamente. Estas son las opiniones de la mitad de la clase. La otra mitad refleja que puede más. Que no estudia mucho pero aprueba. No se esfuerzan o no les gusta hacer las actividades. No dedico tanto tiempo como a otras materias de estudio.

■.- **¿Hemos empleado una metodología en esta área similar o parecida al de otras materias o áreas o bien diferente? Valora del 1 al 10 en qué grado de similitud (parecido) o diferente (1 = Muy Parecido 10= Muy diferente).**

La nota media ha sido de 7. Solo un alumno puntúan por debajo del cinco.

¿Cambiarías algo de la metodología que venimos empleando?

En general dice que nada. Alguno reseña más películas. Otro propone más actividades y menos teoría. No subrayar todo y más trabajo en grupo son otras opiniones de un par de alumnos..

■.- Si comparamos esta área con las otras que cursas en 4º E.S.O., dirías que Iniciativa Emprendedora ocupa el puesto... (1= primera, ... 7= último puesto).

Aspecto	Media	Moda	Mediana
Lo motivado que estoy	3,3	3	3
Lo que me hacen trabajar en clase	6,0	8	6
Lo que me hacen trabajar en casa	8,1	9	9
La dificultad de la materia	7,2	7	7
Lo atractiva que es	3,8	4	3
La metodología empleada	2,4	3	2
El buen clima de la clase	3,4	5	4
La accesibilidad del profesor	2,4	2	2
Mi comportamiento y actitud	3,0	3	3

Conclusión resumida de la comparativa: Motivación significativamente superior a la media. Me hacen trabajar en clase ocupa un lugar alto (entienden que se les hace trabajar poco en clase). Menos aún en cuánto a trabajo en casa. En cuánto a dificultad la valoran en 7º lugar de media (muy alto). La metodología, el clima de clase, comportamiento-actitud y accesibilidad del profesor, algo más que la media (un tercer lugar), siendo un poco pero el clima (se mueve hacia un cuarto lugar por la moda y la mediana) y algo mejor la accesibilidad del profesor (lo mueve hacia un segundo lugar la moda y la mediana).

■.- Y para acabar... lo mejor de esta área-materia es...

Los ejemplos que se ponen. Es animada y me interesa. Estos dos comentarios son los que más salen. Otros comentarios: Algún documental visto. El trabajo en equipo. El ser algunos menos en clase nos hace colaborar más. El temario no es difícil. Me interesa por posteriores estudios.

Y lo peor...

La materia es un poco plasta y los nombres difíciles (se refiere a algunos conceptos). Nos e entienden bien algunas cosas. Al ser la materia nueva nos cuesta entender algunas cosas. Que hay exámenes. Tener solo dos horas. Lo peor es la teoría. Cuando hay que hacer todas las actividades de fin de tema. El profesor va rápido a veces. Los contenidos son difíciles, tiene muchos nombres. Mucha teoría. Algún tema difícil. La teoría. Como se ve, de lo que más se quejan, es de la dificultad de la teoría sobre todo en cuánto a algunos conceptos y vocabulario.

■.- Valora de esta área-materia en tres líneas:

a) La metodología empleada.

Los alumnos destacan a partes iguales tres opiniones: Que se aprende más, que es amena y que incentiva a los alumnos a trabajar en equipo. Otros comentarios más esporádicos son: que con ella tiene que esforzarte más, que ya estudias en clase y que sacas mejores notas. Solo un alumno destaca que es negativa porque le gusta más una metodología individual.

b) Al profesor: Explica bien (clases preparadas) es el comentario destacado.

Ameno gana por mayoría. Salen calificativos de: Majo. Prepara las clases. Ayuda a que aprendamos con nuevos métodos de estudio. Ningún comentario en negativo.

c) A la clase en cuánto clima de trabajo y actitud.

Ellos mismos son conscientes que la mayoría de la clase trabaja con esta metodología. Se da una mayor complicidad entre nosotros. La gente responde y “fluye” mejor. Se aprende de forma divertida. El único alumno que valoró negativamente la metodología habla de que es buena pero que no estamos adaptados a trabajar en grupo.

d) A ti en cuánto a trabajo y actitud en esta área.

Todos en general hablar de buena o positiva o está contento con su actitud. Destacan que han trabajado mejor que en la evaluación anterior. Algunos lo concretan con comentarios como: Me gusta mucho y me esfuerzo. Me resulta más fácil ahora y mi actitud es que tengo más ganas de aprender. Me esfuerzo en sacar buena nota.

■.- ¿Hemos empleado una metodología nueva: el aprendizaje cooperativo.

Valora según tu criterio esta metodología.

La gente menos motivada se interesa. Hay ganas de aprender y la gente presta atención. Más fácil estudiar y sacar buenos resultados. Ayuda a que la clase estudie y esté activa. Amena. Complicidad mayor y resultados más eficaces. El alumno que la valora negativamente es claro: Que cada uno estudie por sí mismo.

¿Lo utilizan en otras áreas?

No en general. Excepto a veces en inglés (para hacer diálogos) y en lengua. Más en Educación Física y Fotografía.

El aspecto más relevante o enriquecedor de esta metodología es...

Que no hacemos todo el día lo mismo y trabajamos con más personas. No monotonía. Compartir las opiniones con los demás. Aprender de manera más relajada y amena. Ayudarse entre compañeros. La motivación. Trabajar en equipo. Destacan el TJE y vocabulario por parejas..

Cambiarías algo de ella...

En general nada (el 80%). Tres alumnos apuntan algún juego más y no poner nota en las técnicas grupales. El alumno que decíamos la valora negativamente dice que volvería al aprendizaje individual porque resultaría más provechoso.

Valora lo más positivo y negativo de:

i.- lectura por parejas:

Bien porque al tener que decirlo se te queda. Se aprende más porque tu compañero te corrige o puedes preguntarle. Ayuda a memorizar conceptos y exponer ideas. Alguno matiza es positiva pero que no es la técnica que más ayuda a aprender. Te lo aprendes ya. El alumno que valora en negativo dice que aunque no es monótona no se te queda.

ii.- TJE:

Divertido. Aprendes mucho, la que más. La más eficaz. Aprendes de forma dinámica. Genial pues te preparas para el examen y compruebas como llevas la materia. Nadie valora negativamente.

iii.- vocabulario por parejas

Te obliga a explicarte, Te ayuda a resolver dudas. Me parece importante porque aprendes cosas que creías que sabías pero no era así. Aprender con el compañero es mejor. Aprendes más. Uno apunta que no le resulto provechosa y otro que se pierde tiempo y no se te queda.

iv.- presentación oral:

La mayoría de distinta forma dices que se te quita la vergüenza. Facilita el estudio: Aprendes de una manera menos formal.

Alguno matiza que mejor las otras técnicas y otro que depende mucho del tema que te toca. Se te quedan los conceptos.

Como apunte negativo solo un alumno dice: "siempre trabajan los mimos y algunos no hacen nada".

Todas las comparaciones son odiosas...

Aspecto	Media	Moda	Mediana
Lo motivado que estoy	3,7	4	4
Lo que me hacen trabajar en clase	5,7	4	5
Lo que me hacen trabajar en casa	6,5	9	8
La dificultad de la materia	6,5	9	7
Lo atractiva que es	3,3	2	3
La metodología empleada	3,1	1	2
El buen clima de la clase	2,9	2	2
La accesibilidad del profesor	2,5	3	3
Mi comportamiento y actitud	2,7	2	2

Conclusión resumida de la comparativa: Motivación ligeramente superior a la media. A mitad del ranking el ítem "Me hacen trabajar en clase", en cambio alta puntuación (poco trabajo en casa) en el ítem "de trabajo en casa". En cuanto a dificultad bastante superior a la media, sobre todo por la moda. La metodología empleada la valoran bastante positivamente dándole los primeros puestos en moda y mediana. El clima de clase y accesibilidad del profesor, la sitúan como la segunda materia en qué mejor se dan dichos ítems.

Y para acabar... lo mejor...

Trabajo en grupo lo destacan muchos y lo concretan algunos con la expresión trabajo cooperativo o dinámicas de grupo.. Aprender para un futuro sobre lo empresarial. La película. Que la materia es fácil y tiene utilidad.

Lo peor...

Que hay que estudiar. Que no hay excursiones. Apuntan dos alumnos.

El alumno que la valora negativo habla que lo peor es la metodología.

Añadir...

Exámenes test.

■.- Valora de esta área-materia en tres líneas:

a) La metodología empleada.

Hecha para motivar. Efectiva. Se entiende bien. Se pasa rápido la clase. Se sigue el libro pero es distinto al curso pasado (apunta un repetidor). Prácticamente la totalidad la valora positivamente. y que son clases entretenidas excepto un alumno que la valora normal.

b) Al profesor (en número aparecen las veces que lo reseñan el alumnado): Explica bien 2. Motiva 1. Buena actitud (simpático) 4. Se mete en el ambiente de los alumnos. La metodología refleja al profesor.

Critican los cambios de humor. Solo un alumno refleja que explica rápido y exige mucho en los exámenes. Otro apunta q ye se deben reforzar y practicar más ejercicios.

c) A la clase en cuánto clima de trabajo y actitud.

Buena actitud. Se trabaja bien y a gusto (8 alumnos). Podría ser mejor lo apuntan tres alumnos aunque hayan también apuntado la buena actitud.

d) A ti en cuánto a trabajo y actitud en esta área.

No trabajo mucho y debo estudiar más (5 alumnos) pero tengo buena actitud o es activa (3 alumnos). Un alumno apunta que a veces se despista. Y tres que suelen trabajar bien.

■.- **¿Hemos empleado una metodología en esta área similar o parecida al de otras materias o áreas o bien diferente? Valora del 1 al 10 en qué grado de similitud (parecido) o diferente (1 = Muy Parecido 10= Muy diferente).**

La nota media ha sido de 6. Solo tres alumnos puntúan por encima de la media.

¿Cambiarías algo de la metodología que venimos empleando?

Solo uno hace la observación de explicar más despacio y que haya más tiempo para correcciones. Otro pide que en las definiciones no pedir lo que pone el libro. 5 alumnos opinan seguir así o a mejor.

■.- Si comparamos esta área con las otras que cursas en 4º E.S.O., dirías que Iniciativa Emprendedora ocupa el puesto... (1= primera, ... 7= último puesto).

Aspecto	Media	Moda	Mediana
Lo motivado que estoy	3,4	1	4
Lo que me hacen trabajar en clase	3,4	3	3
Lo que me hacen trabajar en casa	4,9	5	5
La dificultad de la materia	5,8	6	5
Lo atractiva que es	3,9	5	4
La metodología empleada	3,1	5	3
El buen clima de la clase	3,2	1	3
La accesibilidad del profesor	2,9	1	1
Mi comportamiento y actitud	3,4	2	2

Conclusión resumida de la comparativa: Motivación media. Me hacen trabajar en clase también media ligeramente más fácil en comparación en correlación con la moda y la mediana. En cambio, señalan que el trabajo en casa es casi inexistente: se sitúa en 5º lugar. En cuánto a dificultad la valoran como escasa respecto a otras materias. El clima de clase, comportamiento-actitud y accesibilidad del profesor, algo más que la media. Aunque la moda y la mediana arrastran todavía más estos tres últimos ítems hacia los primeros puestos. Excepto la metodología empleada que aunque tiene una posición media, la moda y la mediana arrastran hacia peores posiciones.

■.- Y para acabar... lo mejor de esta área-materia es...

Las clases amenas. Buena preparación del profesor. Las explicaciones. Ser pocos. Se ve la utilidad de los contenidos. Los debates.

Y lo peor...

Los enfados del profesor. La exigencia de los exámenes. Lo rápido que se explica y que no hay tiempo para correcciones. Algunas cosas que son aburridas. Los exámenes. También dos alumnos indica que nada.

■.- Valora de esta área-materia en tres líneas:

b) La metodología empleada.

Más fácil de estudiar porque o trabajas mucho en clase. Este trimestre diferente (cooperar en grupo) te ayuda a sacar mejores notas. Me ha gustado mucho por trabajar en grupo. Varios alumnos opinan que es amena y original y muy práctica. Se entiende a la perfección. Todos la valoran positivamente.

b) Al profesor

Al explicar pone muchos ejemplos. Explica bien. Se nota que trae preparado el material. Nos entiende. Le interesa la asignatura. Bien en general. Hace las clases divertidas.

c) A la clase en cuánto clima de trabajo y actitud.

Todos la valoran como buena sobre todo lo destacan por la positiva relación entre compañeros. Un alumno dice que hay mucho trabajo y pide descansos.

d) A ti en cuánto a trabajo y actitud en esta área.

Lo valoran positivamente. He trabajado mejor. Me ha gustado más que el trimestre anterior. Voy motivado. Me interesa mucho.

■.- Hemos empleado una nueva metodología en esta materia: el aprendizaje cooperativo. También en tres líneas valora:

d) Valora según tu criterio esta metodología.

Se estudia más en clase. Más motivado vengo. Divertida. Positiva porque hemos mejorado en notas. Buena porque aprendes con los compañeros (lo destaca casi la mitad de la clase). Sacas más conclusiones en común. Varios recogen que las demás asignaturas deberían hacer lo mismo.

¿Lo utilizan en otras áreas? Si es que sí ¿En cuáles y en qué notas que la utilizan o si es de la misma forma?

Todos dicen que no excepto en Filosofía que un alumno recuerda un debate en grupos.

e) El aspecto más relevante y enriquecedor de esta metodología del aprendizaje cooperativo para ti es...

Estar en grupo. Aprendes más y más fácilmente (lo destaca la mitad de la clase). Aprender de los compañeros. Que todos aportamos y coordinamos. Que no se queda nadie atrás.

f) ¿Cambiarías algo de ella? El 100% de los alumnos dicen que no.

g) Valora lo más +/- de estos procedimientos cooperativos:

- i. **Lectura por parejas.** Casi todos lo ven positivo, lo concretan en que es más fácil de aprender y nos enteramos de más cosas y que los compañeros te ayudan en tus dudas. Sirve para repasar y entender. Dos alumnos apuntan que luego no lo estudias por tu cuenta.
Un alumno matiza que no le ha gustado porque muchas veces no sabe explicarlo.
- ii. **Torneo de Juegos por equipos.** A todos les ha gustado o parecido entretenido. Sirve para repasar para el examen. Dos alumnos reseñan que les gusta ganar y que lo negativo sería perder.
- iii. **Vocabulario por parejas.** Todos comentarios positivos en razón de: Buena forma de aprender y sirve para repasar. Aprendes contenidos fundamentales. Un alumno reseña que es algo aburrido.
- iv. **Presentación oral.** Al explicar te lo sabías mucho mejor. Otra forma de estudiar. Un alumno reseña que podría haberlo trabajado más y otro que le ha costado hablar en público.

■.- Todas las comparaciones son odiosas, pero si comparamos esta área con las otras que cursas en 4º E.S.O., dirías que Iniciativa Emprendedora ocupa el puesto...

(1= primera, 2= segunda, 3= tercera..... 7= último puesto).

Aspecto	Media	Moda	Mediana
Lo motivado que estoy	3,2	3	3
Lo que me hacen trabajar en clase	3,3	3	3
Lo que me hacen trabajar en casa	3,9	3	3
La dificultad de la materia	4,6	4	5
Lo atractiva que es	3,2	1	3
La metodología empleada	2,3	2	2
El buen clima de la clase	1,9	1	1
La accesibilidad del profesor	2,4	1	1
Mi comportamiento y actitud	2,2	2	2

Conclusión resumida de la comparativa: Motivación media. Coincidiendo el ítem "Me hacen trabajar en clase". En cambio, señalan que el trabajo en casa es menor que en clase: se sitúa en 4º-lugar. En cuánto a dificultad algo por encima de la media comparativamente. La metodología empleada la valoran un punto por encima de la media (este apartado mejora significativamente respecto de la 1ª evaluación), situando este ítem aún en mejor posición la moda y la mediana. El clima de clase y accesibilidad del profesor, poco más que la media. En comportamiento y actitud mejor que la media (otro de los ítems que mejora en casi un punto respecto la 1ª ev.).

■.- Y para acabar... lo mejor de esta área-materia es... Que cuando acaba la clase sales con la materia aprendida. Entretenida (no te aburres), buen clima y compañerismo. La buena relación con el profesor. Varios alumnos destacan la metodología.

Y lo peor... Un alumno señala las encuestas y cuestionarios que les he pasado. Los demás nada.

Algo que quieras decir de cara a la evaluación de esta área y no hayas dicho ya...

Que se extienda en el resto de asignaturas.

■.- Valora de esta área-materia en tres líneas:

a) La metodología empleada.

Bien y amena opinan la mayoría de los alumnos. Lo argumentan porque están atentos toda la hora. Te hace entender las cosas fácilmente. Ayuda a cogerle gusto. Varios alumnos critican que a veces es un poco aburrida, el contenido abundante respecto a otras asignaturas y echa de menos un poco más de práctica. Varios alumnos describen la metodología de la siguiente forma: “Comienza con la teoría, se subraya, mira si lo hemos entendido y luego ejercicios”.

b) Al profesor (en número aparecen las veces que lo reseñan el alumnado): Explica bien (clases preparadas). Explica un mismo concepto de diferentes formas. Motiva. Buena actitud (simpático) frente a los alumnos. Te hace trabajar cuando hace falta y saca el humor cuando se puede.

Todos los alumnos responden alguna de estas cuatro ideas de una u otra forma.

c) A la clase en cuánto clima de trabajo y actitud.

Bastante buen clima es la opinión generalizada. Algunos apuntan a poca participación, que se habla demasiado. Y varios recuerdan que buena actitud excepto el día que no trajeron las tareas y me enfadé con ellos.

d) A ti en cuánto a trabajo y actitud en esta área.

La opinión apabullante es que la materia me motiva (me identifica con el futuro, pongo interés...). Algún comentario crítico de que es normal y podría hacer más, podría colaborar más, en alguna clase estoy un poco dormido...

■.- ¿Hemos empleado una metodología en esta área similar o parecida al de otras materias o áreas o bien diferente? Valora del 1 al 10 en qué grado de similitud (parecido) o diferente (1 = Muy Parecido 10= Muy diferente).

La nota media ha sido de 6,7. Solo tres alumnos puntúan por debajo del cinco.

¿Cambiarías algo de la metodología que venimos empleando?

Más práctica y conectada a la vida real y algún trabajo grupal son los dos comentarios de cambio. Los demás nada o está bien o la dejan en blanco.

■.- Si comparamos esta área con las otras que cursas en 4º E.S.O., dirías que Iniciativa Emprendedora ocupa el puesto... (1= primera, ... 7= último puesto).

Aspecto	Media	Moda	Mediana
Lo motivado que estoy	2,8	2	2
Lo que me hacen trabajar en clase	4,1	4	3
Lo que me hacen trabajar en casa	4,6	4	4
La dificultad de la materia	5,1	3	4
Lo atractiva que es	2,8	2	2
La metodología empleada	2,3	1	1
El buen clima de la clase	2,4	2	2
La accesibilidad del profesor	2,2	2	2
Mi comportamiento y actitud	2,3	3	3

Conclusión resumida de la comparativa: Motivación ligeramente superior a la media. Me hacen trabajar en clase ocupa un cuarto lugar. Algo menos aún en cuánto a trabajo en casa. En cuanto a dificultad la valoran en 5º lugar de media aunque más representativa son la moda y la mediana acercándola a una 3ª o 4ª posición. La metodología, el clima de clase, comportamiento-actitud y accesibilidad del profesor, algo más que la media (un segundo lugar).

■.- Y para acabar... lo mejor de esta área-materia es...

Buen clima y la metodología. El profesor y su forma de explicar. Aprendemos cosas prácticas. El ánimo que da a la asignatura el profesor. Nos abre los ojos al mundo exterior. La sencillez de los conceptos a aprender. Las distintas actividades. Amena la clase. Que lo entendemos.

Y lo peor...

El vocabulario y las palabras técnicas opinan varios alumnos. EL día que el profesor da la materia rápido. La materia es abundante. Es una asignatura d estudiar bastante opinan varios. La tarea en casa apunta varios más. Los exámenes. Que es nueva y nunca la hemos dado. Algunos la dejan en blanco o dicen nada.

■.- Valora de esta área-materia en tres líneas:**a) La metodología empleada.**

La mayoría de las opiniones destacan lo amena, dinámica y entretenido del método. Algunos especifican que ha sido eficaz y lo concretan porque proporciona unos conocimientos más elevados, porque es más fácil el estudio de esta manera, te hace estar más atento, porque ayuda a los alumnos con más dificultades. También otros destacan su dimensión social: conoces a otros compañeros, los otros me ayudan en mis dudas, formar grupos es genial... En cuanto a la dimensión de gestión y participación un alumno destaca el hecho de que la manera de dar la clase se organiza junto con los alumnos. Hay dos comentarios neutrales con matices de crítica: a uno le ha parecido bien pero no sabe hasta qué punto es eficaz (aunque lo prefiere a seguir el libro a "rajatabla"), es buena pero al ser varios, unos compañeros hacen más que otros.

b) Al profesor (en número aparecen las veces que lo reseñan el alumnado): Explica bien (clases preparadas) es el comentario destacado. Anima a la clase, anima participar. Se esfuerza y se entrega. Hace que la Economía sea divertida y fácil. Uno habla de un profesor distinto (porque ha hecho una metodología distinta). Algunos aquí también hablan de una metodología emotiva, buena, que ha dado opción a preguntar las dudas...

c) A la clase en cuánto clima de trabajo y actitud.

Con el sistema de trabajo ha fomentado el conocimiento de otros compañeros, conocerles a fondo. El orden de colocación ha mejorado el clima y trabajo. Todos han participado. El grupo cooperativo se ha entregado y trabajado bien. Un comentario habla de que alguna persona podía haber hecho más en el grupo.

d) A ti en cuánto a trabajo y actitud en esta área.

Unos destacan que por la metodología han dado más, más activos. He colaborado con el grupo. Me motiva la clase. Algunos alumnos hablan de que podían dar más o no se han dado al 100%. Uno habla que le ha faltado trabajo en casa.

■.- ¿Hemos empleado una metodología nueva: el aprendizaje cooperativo.**Valora según tu criterio esta metodología.**

Hemos aprendido conceptos en clase. Me ha ayudado personalmente y a la clase. He conocido a los compañeros más. Te hace participar más (aunque habría que preguntar a personas concretas). Ayudarse unos a otros. Amena y divertida. Consigue captar la atención de los alumnos.

¿Lo utilizan en otras áreas?

No, pero lo deberían hacer. Algo en Educación Física.

El aspecto más relevante o enriquecedor de esta metodología es...

Aprendes de forma inconsciente (aprender más fácilmente). Buena para entender los contenidos de la materia. Te hace ir mejor preparado al examen. Hacemos de profesores de otros. Estudiar los conceptos dando opiniones entre todos. Ayuda a expresarse. La presentación oral, pues aprendemos todos de todos. Amena. Compañerismo (conocer mejor a mis compas pues a algunos no conocía). Si no hubiese estado con algunos en el grupo quizá nunca habría hablado con ellos. Ayudarnos entre nosotros.

Cambiarías algo de ella...

En general nada. Uno más actividades en grupo. Otro que el profesor explicará más. La elección de los grupos hacerla nosotros. No hemos trabajado todos los miembros por igual.

Valora lo más positivo y negativo de:

i.- lectura por parejas:

La mayoría la destaca como buena porque luego cuesta menos aprenderlo, porque el otro ayuda si tú no lo entiendes, nos explicamos con nuestras propias palabras, se te queda mejor, lo llevas aprendido a casa, intercambiar ideas...

Como apunte negativo dicen: "Bien pero a veces explicamos sin entender". A un par de alumnos no les gustó. Y uno apunta que hay métodos mejores aunque está bien..

ii.- TJE:

Todos lo destacan en sentido positivo o muy positivo. Por lo divertida y amena. Por la forma de aprender en equipo, se repasa, se estudia de una forma amena, incentiva a estudiar, te ayuda a prepararte para el examen... Es la más destacada de todas las técnicas.

Algunos conflictos puntuales lo destacan como negativos un par de alumnos (trampas, encontronazos...).

iii.- vocabulario por parejas

Te obliga a explicarte, cuantas con la ayuda del compañero, se explican las cosas sin ayuda del profesor, te das cuenta de lo importante del tema, te aprendes más fácil las definiciones, te das cuenta de lo que sabes y de lo que no controlas, controlar errores que nos aves que tenías... son los comentarios más frecuentes. Solo un apunte negativo de que resultó aburrido.

iv.- presentación oral:

La mayoría inciden en que es una buena técnica, la segunda mejor valorada. Se aprende a expresarte en público (quitar miedos), todos aprendemos de todos, se hace más sencillo el lenguaje del libro, se aprende mejor, te obliga y ayuda a redactar los conceptos para entenderlos, tos pusimos de nuestra parte, para el examen es más fácil...

Como apunte negativo solo un alumno dice: "que te centras en un tema y olvidas los que exponen tus compañeros".

Todas las comparaciones son odiosas...

Aspecto	Media	Moda	Mediana
Lo motivado que estoy	3,1	3	3
Lo que me hacen trabajar en clase	3,5	3	3
Lo que me hacen trabajar en casa	4,6	3	4
La dificultad de la materia	5,2	4	5
Lo atractiva que es	3,1	3	3
La metodología empleada	1,4	1	1
El buen clima de la clase	2,4	2	2
La accesibilidad del profesor	1,6	2	2
Mi comportamiento y actitud	2,1	2	2

Conclusión resumida de la comparativa: Motivación ligeramente superior a la media. A mitad del ranking tanto en el ítem "Me hacen trabajar en clase" como el "de trabajo en casa". En cuánto a dificultad algo por debajo de la media comparativamente (la quinta más difícil). La metodología empleada la valoran muy positivamente dándole el primer puesto. El clima de clase y accesibilidad del profesor, la sitúan como la segunda materia en qué mejor se dan dichos ítems.

Y para acabar... lo mejor...

La asignatura y la metodología atractivas. Se te hace fácil de aprender. El profesor (su motivación). Trabajar en grupo. Que todo cuenta para la nota.

Lo peor...

A veces se hace repetitiva. La parte práctica y ejercicios difíciles. Exámenes difíciles. Cuesta entender los conceptos. La dificultad de algunas partes de la teoría.

Añadir...

No me gusta evaluar entre compañeros. Machacar los ejercicios prácticos.

Anexo II.6.- Datos y gráficos obtenidos del Sociograma

INICIATIVA EMPRENDEDORA - I.E.S. PARQUESOL - INICIAL

PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS POR LOS ALUMNOS

4ºABC G-P INICIAL

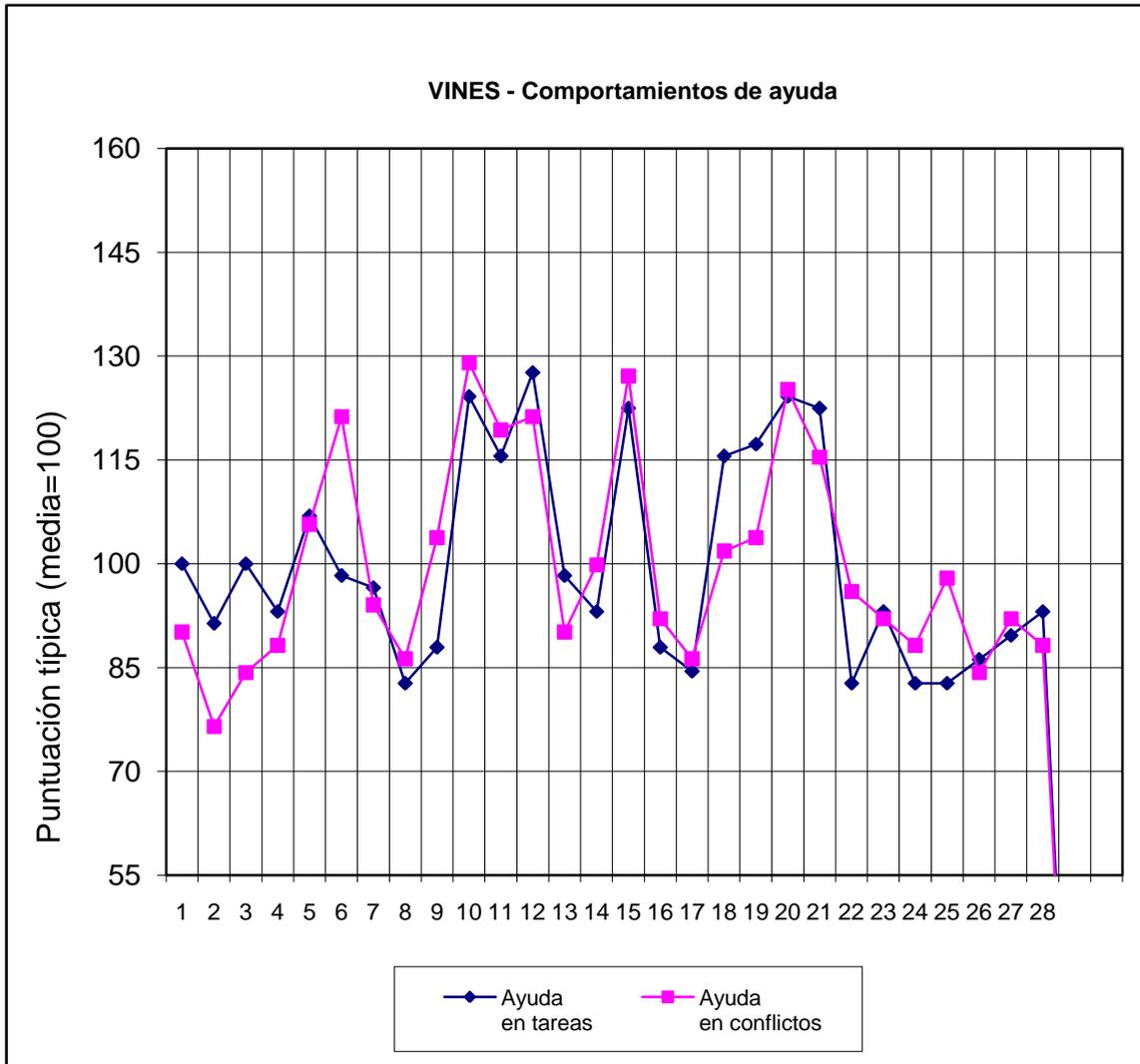
VINES - Valoración por los iguales de las necesidades emocionales

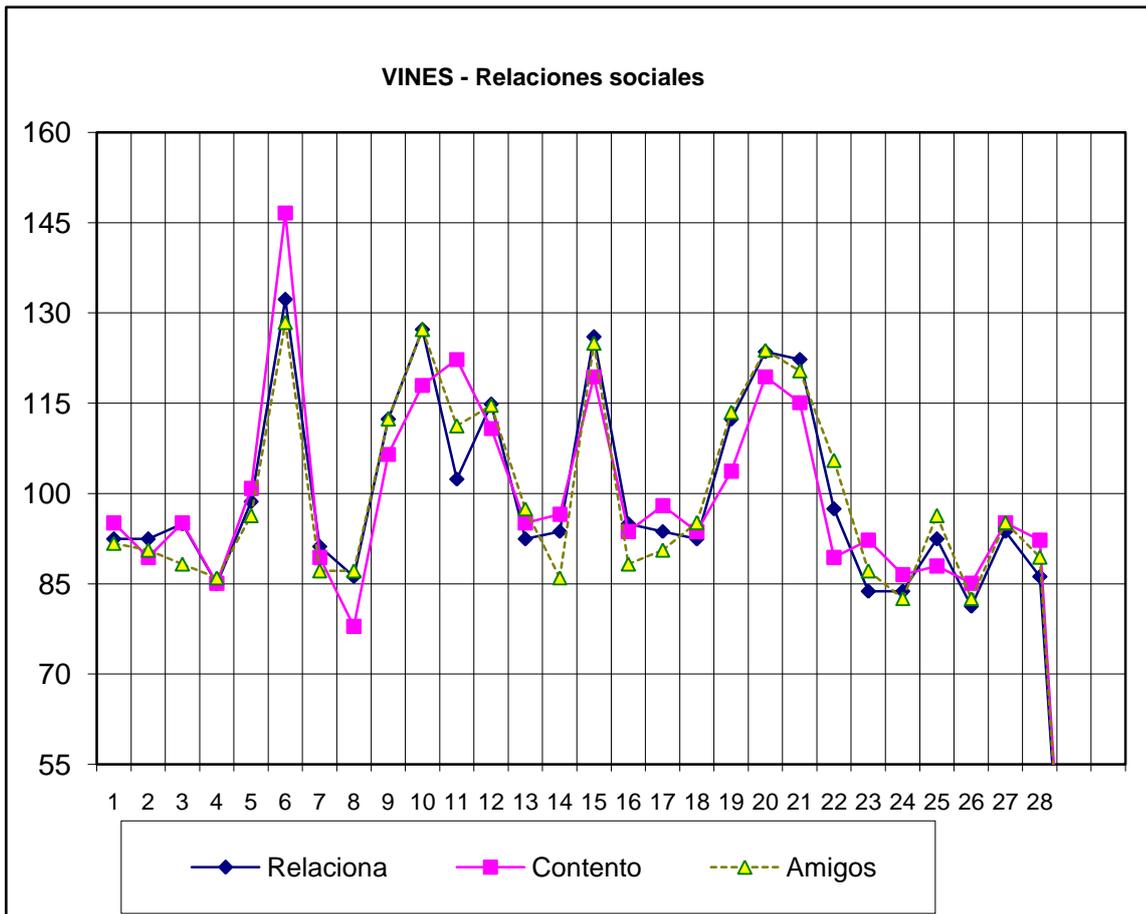
Alumno	Ayuda en tareas	Ayuda en conflictos	Relaciona	Contento	Amigos	Asertivo	Líder
1	2,85	2,52	2,93	3,07	3,00	2,89	2,33
2	2,67	2,26	2,93	2,93	2,96	2,59	2,30
3	2,85	2,41	3,00	3,07	2,89	2,78	2,41
4	2,70	2,48	2,70	2,81	2,81	2,85	2,37
5	3,00	2,81	3,11	3,22	3,15	3,07	2,67
6	2,81	3,11	4,11	4,41	4,19	3,37	2,96
7	2,78	2,59	2,89	2,93	2,85	2,74	2,37
8	2,48	2,44	2,74	2,63	2,85	3,30	2,33
9	2,59	2,78	3,52	3,37	3,67	3,33	2,63
10	3,37	3,26	3,96	3,67	4,15	3,41	2,81
11	3,19	3,07	3,22	3,78	3,63	3,15	3,00
12	3,44	3,11	3,59	3,48	3,74	3,15	2,85
13	2,81	2,52	2,93	3,07	3,19	3,04	2,44
14	2,70	2,70	2,96	3,11	2,81	3,11	2,44
15	3,33	3,22	3,93	3,70	4,07	3,41	2,89
16	2,59	2,56	3,00	3,04	2,89	2,67	2,37
17	2,52	2,44	2,96	3,15	2,96	2,70	2,44
18	3,19	2,74	2,93	3,04	3,11	2,89	2,44
19	3,22	2,78	3,52	3,30	3,70	2,93	2,85
20	3,37	3,19	3,85	3,70	4,04	3,19	2,89
21	3,33	3,00	3,81	3,59	3,93	3,33	3,00
22	2,48	2,63	3,07	2,93	3,44	3,15	2,33
23	2,70	2,56	2,67	3,00	2,85	2,48	2,22
24	2,48	2,48	2,67	2,85	2,70	2,93	2,48
25	2,48	2,67	2,93	2,89	3,15	3,11	2,63
26	2,56	2,41	2,59	2,81	2,70	2,70	2,33
27	2,63	2,56	2,96	3,07	3,11	3,00	2,48
28	2,70	2,48	2,74	3,00	2,93	3,00	2,56
Media	2,85	2,71	3,15	3,20	3,27	3,01	2,57
Desviación típica	0,32	0,29	0,45	0,39	0,48	0,26	0,24

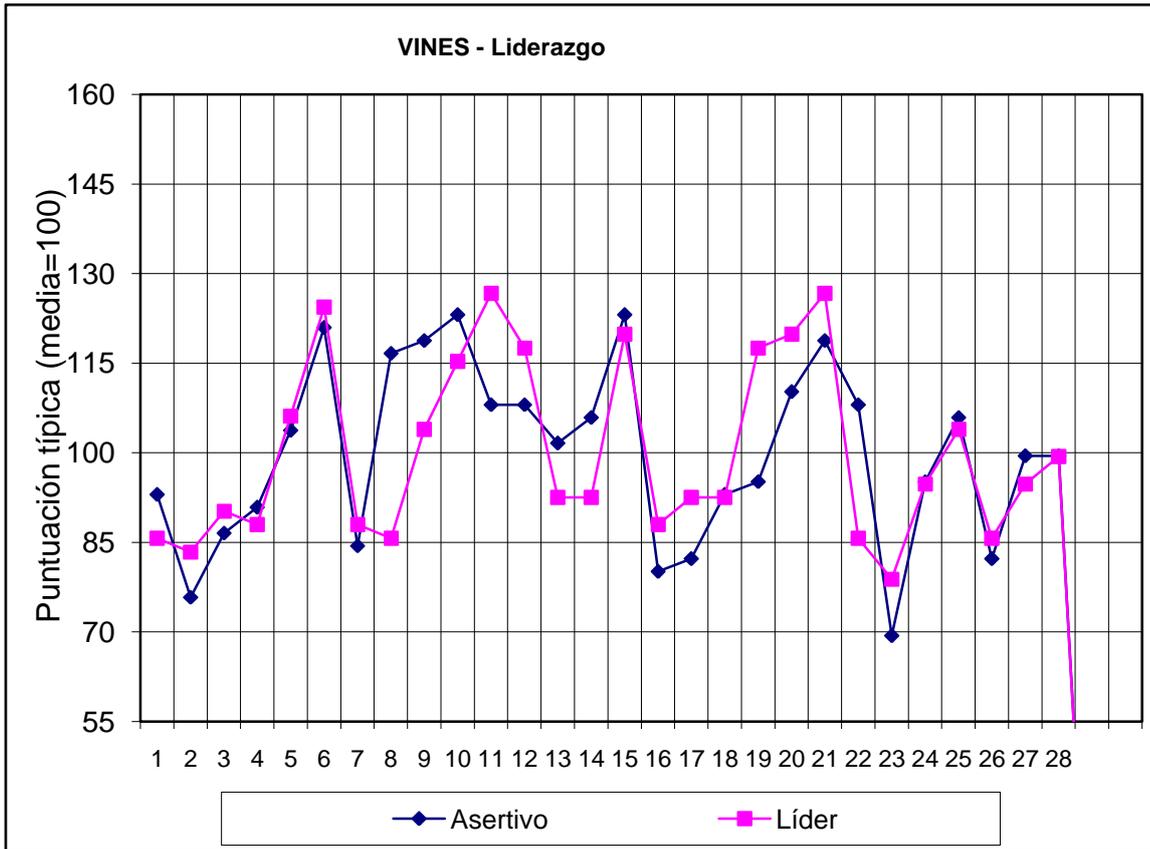
PUNTUACIÓN TÍPICA (Media = 100)

4ºABC G-P INICIAL

Nombre	Ayuda en tareas	Ayuda en conflictos	Relaciona	Contento	Amigos	Asertivo	Líder
1	100,00	90,13	92,45	95,09	91,73	93,02	85,69
2	91,37	76,51	92,45	89,36	90,58	75,82	83,41
3	100,00	84,29	94,93	95,09	88,29	86,57	90,24
4	93,09	88,18	84,98	85,06	85,99	90,87	87,96
5	106,91	105,70	98,67	100,82	96,31	103,76	106,18
6	98,27	121,27	132,26	146,66	128,42	120,95	124,40
7	96,55	94,02	91,20	89,36	87,14	84,42	87,96
8	82,73	86,24	86,22	77,90	87,14	116,66	85,69
9	87,91	103,75	112,35	106,55	112,37	118,81	103,90
10	124,17	129,05	127,29	118,01	127,27	123,10	115,29
11	115,54	119,32	102,40	122,30	111,22	108,06	126,67
12	127,62	121,27	114,84	110,85	114,66	108,06	117,57
13	98,27	90,13	92,45	95,09	97,46	101,61	92,52
14	93,09	99,86	93,69	96,52	85,99	105,91	92,52
15	122,44	127,11	126,04	119,44	124,98	123,10	119,84
16	87,91	92,08	94,93	93,66	88,29	80,12	87,96
17	84,46	86,24	93,69	97,95	90,58	82,27	92,52
18	115,54	101,81	92,45	93,66	95,17	93,02	92,52
19	117,27	103,75	112,35	103,68	113,51	95,16	117,57
20	124,17	125,16	123,55	119,44	123,83	110,21	119,84
21	122,44	115,43	122,31	115,14	120,39	118,81	126,67
22	82,73	95,97	97,42	89,36	105,49	108,06	85,69
23	93,09	92,08	83,74	92,22	87,14	69,37	78,86
24	82,73	88,18	83,74	86,49	82,56	95,16	94,80
25	82,73	97,91	92,45	87,93	96,31	105,91	103,90
26	86,19	84,29	81,25	85,06	82,56	82,27	85,69
27	89,64	92,08	93,69	95,09	95,17	99,46	94,80
28	93,09	88,18	86,22	92,22	89,43	99,46	99,35







INICIATIVA EMPRENDEDORA - I.E.S. PARQUESOL- FINAL

PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS POR LOS ALUMNOS

4ºABC G-P INICIAL

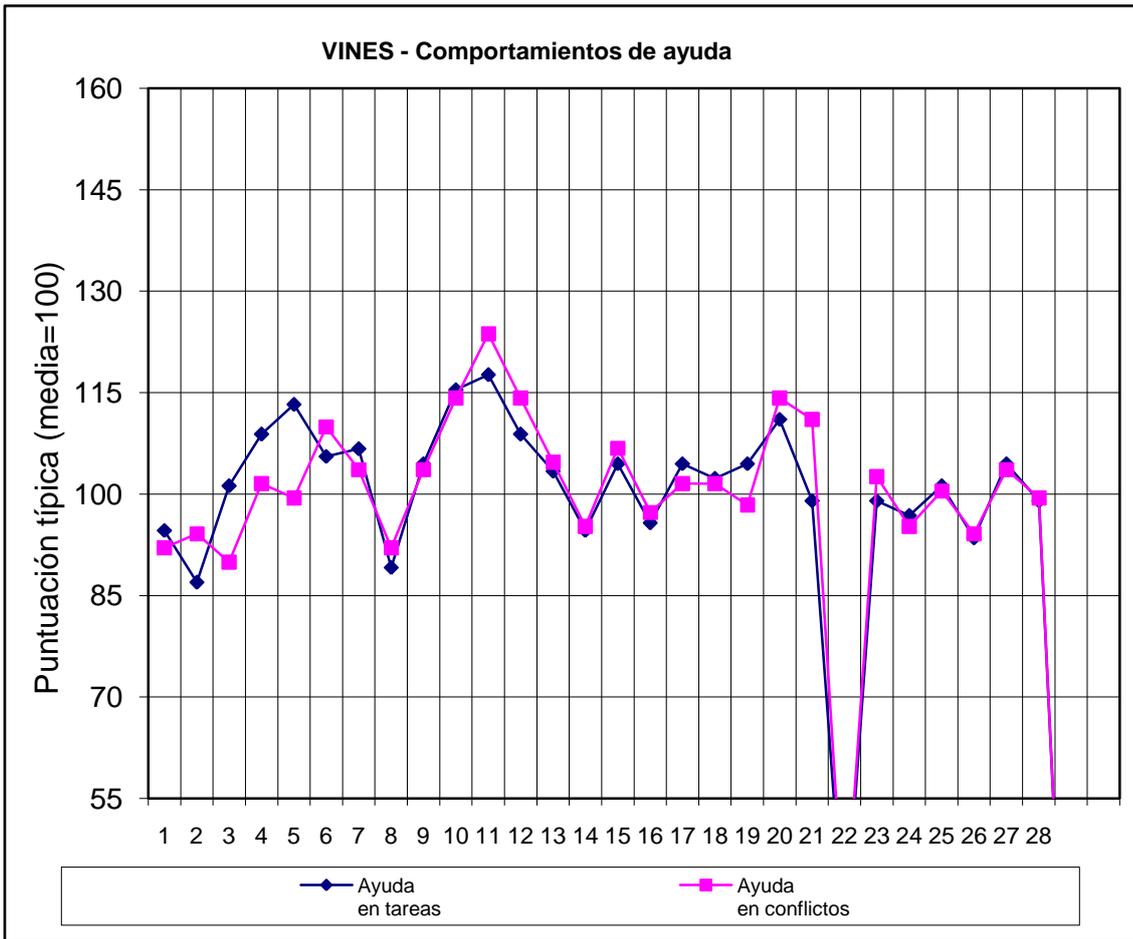
VINES - Valoración por los iguales de las necesidades emocionales

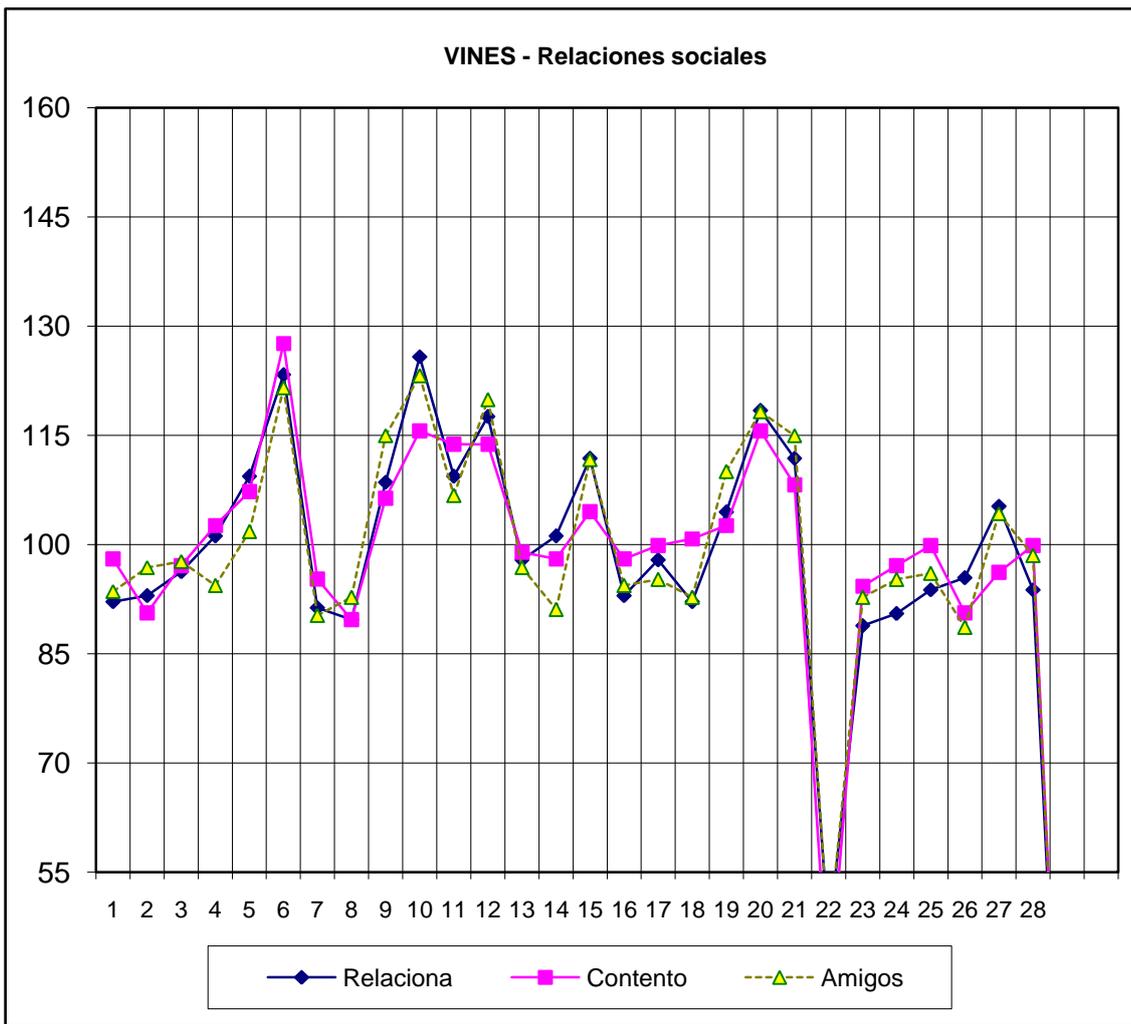
Alumno	Ayuda en tareas	Ayuda en conflictos	Relaciona	Contento	Amigos	Asertivo	Líder
1	2,84	2,76	2,84	3,20	3,00	3,28	2,72
2	2,56	2,84	2,88	2,88	3,16	2,92	2,64
3	3,08	2,68	3,04	3,16	3,20	2,72	2,60
4	3,36	3,12	3,28	3,40	3,04	3,32	2,92
5	3,52	3,04	3,68	3,60	3,40	3,16	2,84
6	3,24	3,44	4,36	4,48	4,36	3,56	3,12
7	3,28	3,20	2,80	3,08	2,84	3,36	3,08
8	2,64	2,76	2,72	2,84	2,96	3,24	2,48
9	3,20	3,20	3,64	3,56	4,04	3,40	2,76
10	3,60	3,60	4,48	3,96	4,44	3,84	3,28
11	3,68	3,96	3,68	3,88	3,64	4,16	3,64
12	3,36	3,60	4,08	3,88	4,28	3,64	3,36
13	3,16	3,24	3,12	3,24	3,16	3,24	2,96
14	2,84	2,88	3,28	3,20	2,88	2,84	2,76
15	3,20	3,32	3,80	3,48	3,88	3,52	3,00
16	2,88	2,96	2,88	3,20	3,04	2,84	2,60
17	3,20	3,12	3,12	3,28	3,08	3,16	2,72
18	3,12	3,12	2,84	3,32	2,96	2,96	2,96
19	3,20	3,00	3,44	3,40	3,80	3,00	2,92
20	3,44	3,60	4,12	3,96	4,20	3,64	3,44
21	3,00	3,48	3,80	3,64	4,04	3,52	3,12
22	0,60	0,60	0,60	0,60	0,68	0,60	0,60
23	3,00	3,16	2,68	3,04	2,96	3,00	2,88
24	2,92	2,88	2,76	3,16	3,08	3,16	2,80
25	3,08	3,08	2,92	3,28	3,12	2,92	2,60
26	2,80	2,84	3,00	2,88	2,76	2,96	2,80
27	3,20	3,20	3,48	3,12	3,52	3,36	3,00
28	3,00	3,04	2,92	3,28	3,24	3,20	2,84
Media	3,04	3,06	3,22	3,29	3,31	3,16	2,84
Desviación típica	0,55	0,57	0,73	0,65	0,73	0,60	0,52

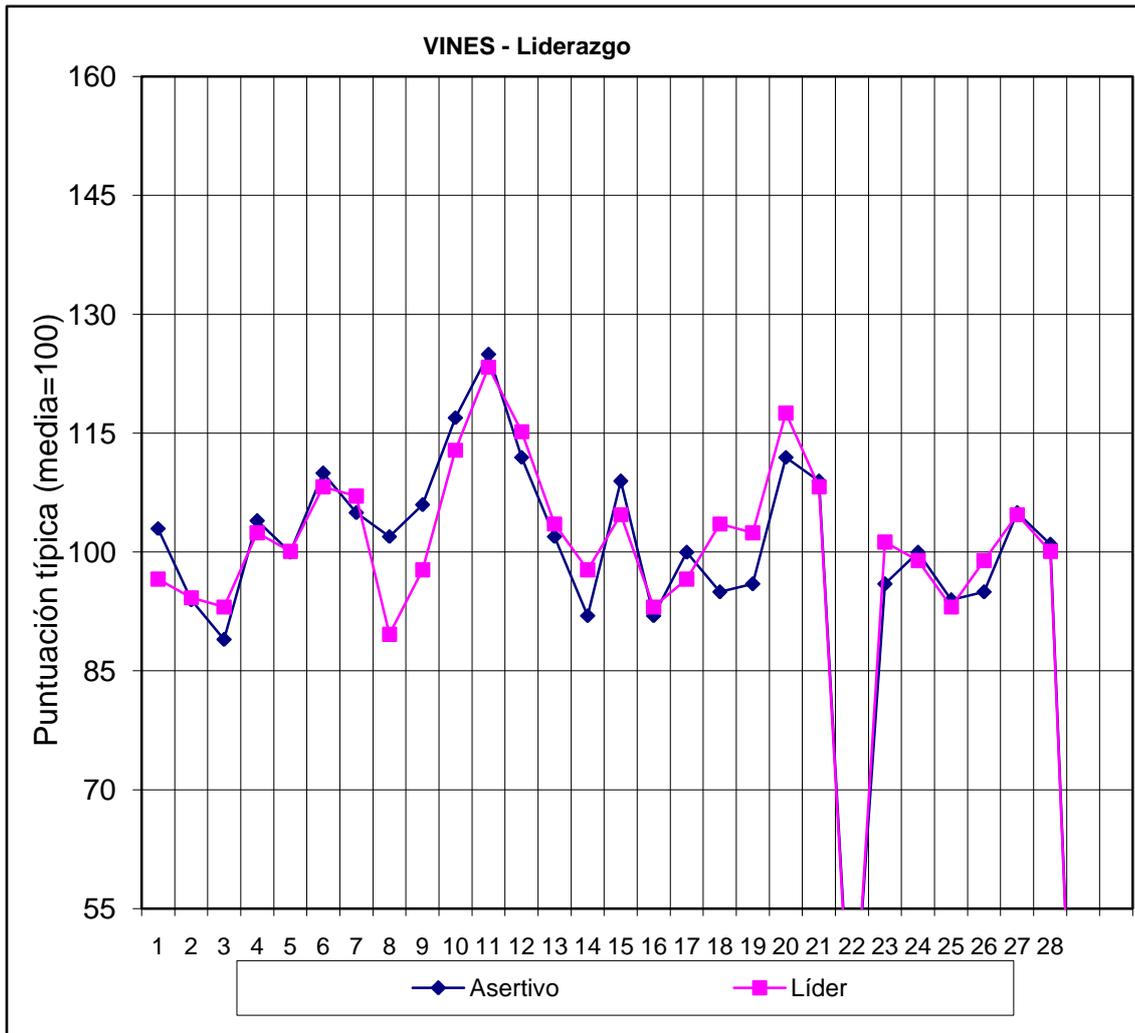
PUNTUACIÓN TÍPICA (Media = 100)

4ºABC G-P INICIAL

Nombre	Ayuda en tareas	Ayuda en conflictos	Relaciona	Contento	Amigos	Asertivo	Líder
1	94,64	92,05	92,14	98,02	93,56	102,96	96,59
2	86,97	94,16	92,96	90,61	96,85	93,97	94,26
3	101,21	89,94	96,25	97,09	97,68	88,97	93,10
4	108,88	101,54	101,17	102,65	94,38	103,96	102,41
5	113,27	99,43	109,38	107,28	101,79	99,96	100,08
6	105,60	109,98	123,33	127,65	121,55	109,96	108,23
7	106,69	103,65	91,32	95,24	90,27	104,96	107,07
8	89,16	92,05	89,68	89,68	92,74	101,96	89,61
9	104,50	103,65	108,56	106,35	114,97	105,96	97,76
10	115,46	114,20	125,80	115,61	123,20	116,95	112,88
11	117,65	123,69	109,38	113,76	106,73	124,95	123,36
12	108,88	114,20	117,59	113,76	119,90	111,96	115,21
13	103,40	104,71	97,89	98,94	96,85	101,96	103,57
14	94,64	95,22	101,17	98,02	91,09	91,97	97,76
15	104,50	106,82	111,84	104,50	111,67	108,96	104,74
16	95,73	97,33	92,96	98,02	94,38	91,97	93,10
17	104,50	101,54	97,89	99,87	95,21	99,96	96,59
18	102,31	101,54	92,14	100,79	92,74	94,97	103,57
19	104,50	98,38	104,46	102,65	110,03	95,97	102,41
20	111,08	114,20	118,41	115,61	118,26	111,96	117,54
21	99,02	111,04	111,84	108,20	114,97	108,96	108,23
22	33,27	35,10	46,18	37,82	45,81	36,01	34,91
23	99,02	102,60	88,86	94,31	92,74	95,97	101,25
24	96,83	95,22	90,50	97,09	95,21	99,96	98,92
25	101,21	100,49	93,79	99,87	96,03	93,97	93,10
26	93,54	94,16	95,43	90,61	88,62	94,97	98,92
27	104,50	103,65	105,28	96,16	104,26	104,96	104,74
28	99,02	99,43	93,79	99,87	98,50	100,96	100,08







INICIATIVA EMPRENDEDORA - I.E.S. C. LÓPEZ DE MENDOZA - INICIAL

PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS POR LOS ALUMNOS

4ºCD G1-LM INICIAL

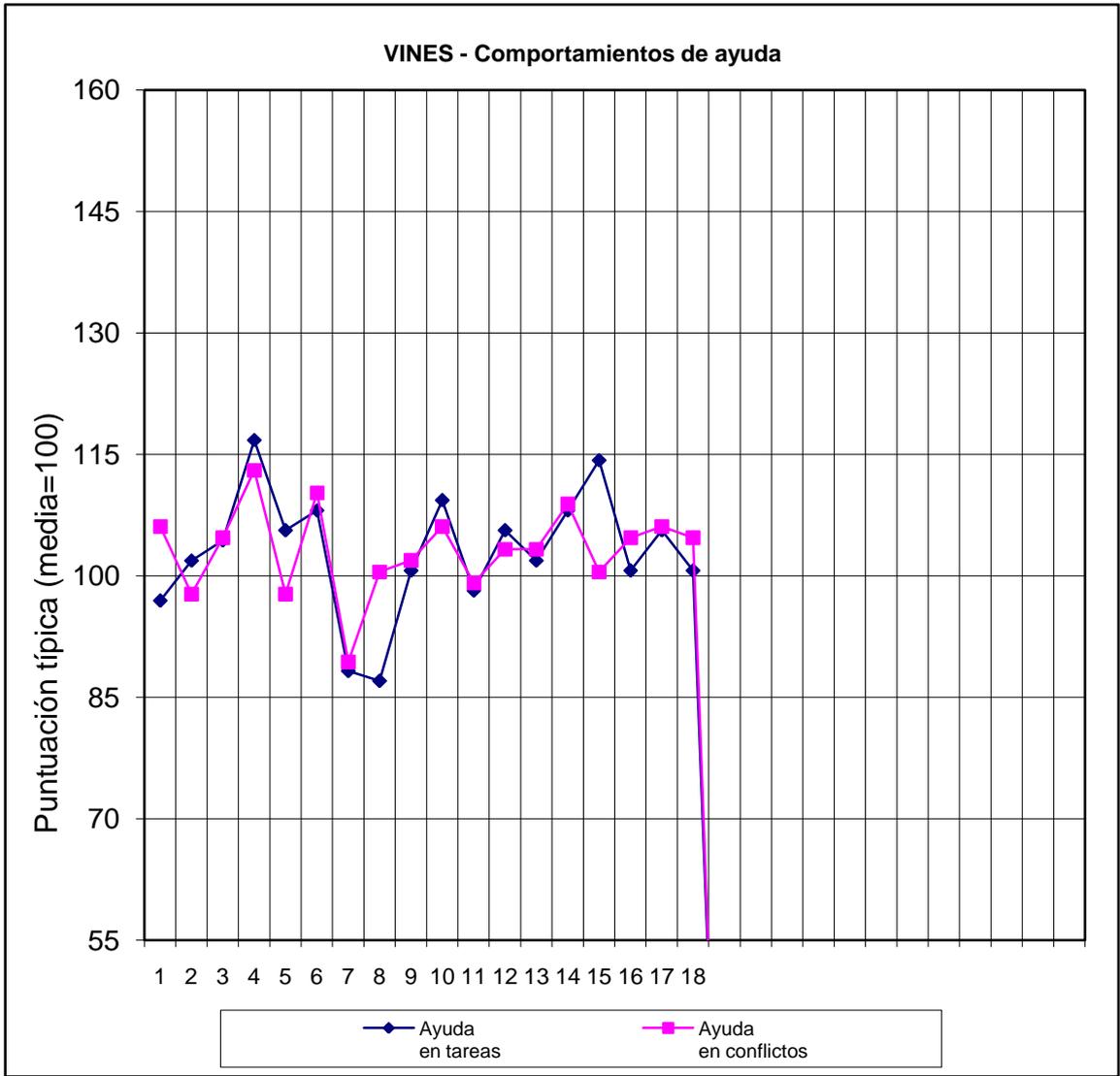
VINES - Valoración por los iguales de las necesidades emocionales

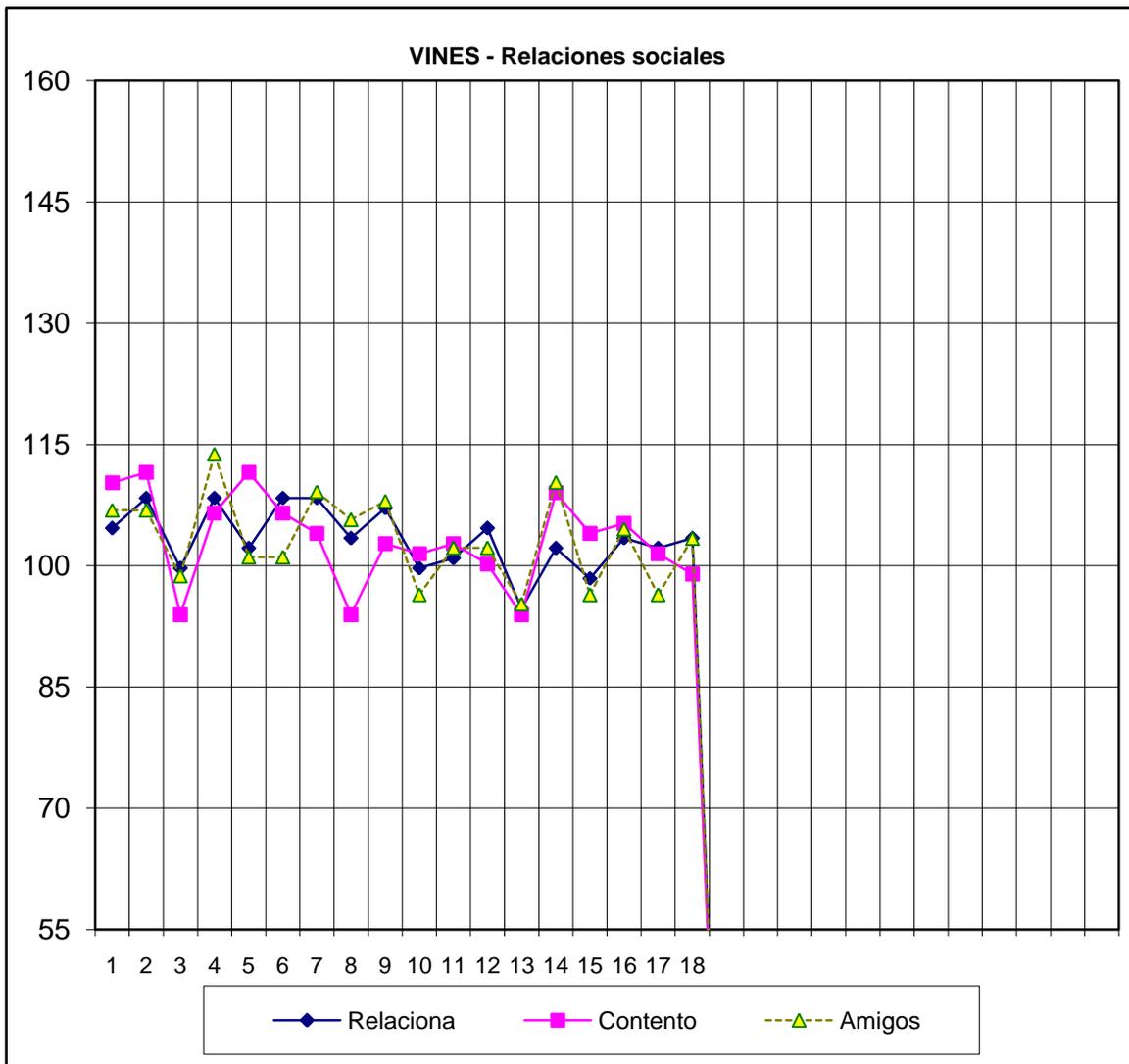
Alumno	Ayuda en tareas	Ayuda en conflictos	Relaciona	Contento	Amigos	Asertivo	Líder
1	2,88	3,18	3,53	3,71	3,82	2,94	2,71
2	3,12	2,82	3,71	3,76	3,82	3,53	2,65
3	3,24	3,12	3,29	2,94	3,41	3,94	2,76
4	3,82	3,47	3,71	3,53	4,18	3,53	2,94
5	3,29	2,82	3,41	3,76	3,53	3,47	2,76
6	3,41	3,35	3,71	3,53	3,53	3,59	3,24
7	2,47	2,47	3,71	3,41	3,94	4,12	2,47
8	2,41	2,94	3,47	2,94	3,76	3,76	2,65
9	3,06	3,00	3,65	3,35	3,88	3,59	2,88
10	3,47	3,18	3,29	3,29	3,29	3,88	3,06
11	2,94	2,88	3,35	3,35	3,59	3,53	2,94
12	3,29	3,06	3,53	3,24	3,59	3,53	2,76
13	3,12	3,06	3,06	2,94	3,24	3,47	2,76
14	3,41	3,29	3,41	3,65	4,00	3,71	3,18
15	3,71	2,94	3,24	3,41	3,29	3,94	3,12
16	3,06	3,12	3,47	3,47	3,71	3,53	2,82
17	3,29	3,18	3,41	3,29	3,29	3,24	2,71
18	3,06	3,12	3,47	3,18	3,65	3,29	2,94
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
Media	3,03	2,92	3,31	3,23	3,48	3,43	2,72
Desviación típica	0,71	0,63	0,71	0,70	0,76	0,75	0,59

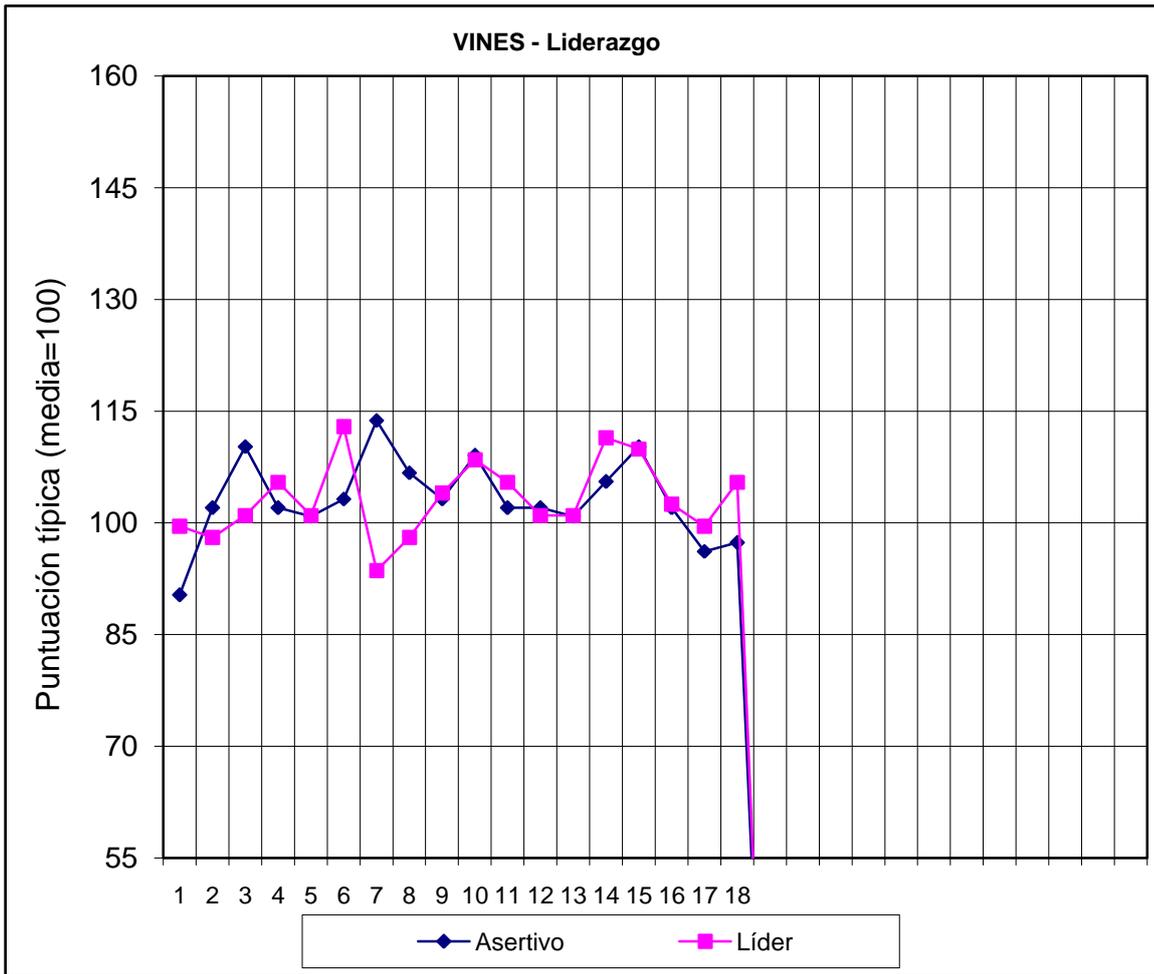
PUNTUACIÓN TÍPICA (Media = 100)

4ºCD G1-LM INICIAL

Nombre	Ayuda en tareas	Ayuda en conflictos	Relaciona	Contento	Amigos	Asertivo	Líder
1	97	106	105	110	107	90	100
2	102	98	108,37	111,52	106,83	102	98
3	104	105	99,67	93,91	98,72	110	101
4	117	113	108,37	106,49	113,79	102	105
5	106	98	102,16	111,52	101,04	101	101
6	108	110	108,37	106,49	101,04	103	113
7	88	89	108,37	103,97	109,15	114	94
8	87	101	103,40	93,91	105,67	107	98
9	101	102	107,13	102,71	107,99	103	104
10	109	106	99,67	101,46	96,40	109	108
11	98	99	100,92	102,71	102,20	102	105
12	106	103	104,64	100,20	102,20	102	101
13	102	103	94,70	93,91	95,24	101	101
14	108	109	102,16	109,00	110,31	106	111
15	114	101	98,43	103,97	96,40	110	110
16	101	105	103,40	105,23	104,51	102	103
17	106	106	102,16	101,46	96,40	96	100
18	101	105	103,40	98,94	103,36	97	105
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							







INICIATIVA EMPRENDEDORA - I.E.S. C. LÓPEZ DE MENDOZA - FINAL

PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS POR LOS ALUMNOS

4ºCD G1-LM FINAL

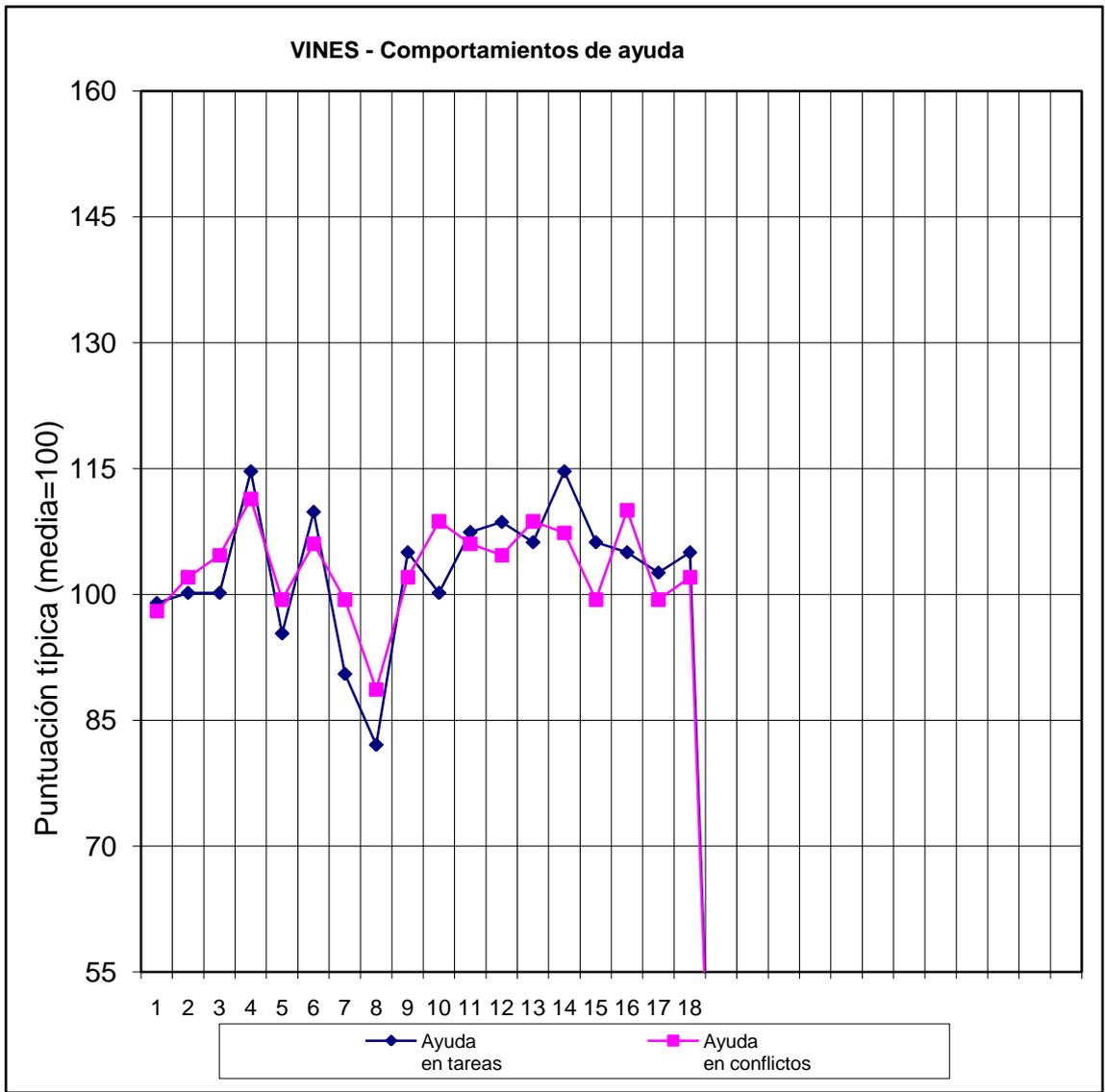
VINES - Valoración por los iguales de las necesidades emocionales

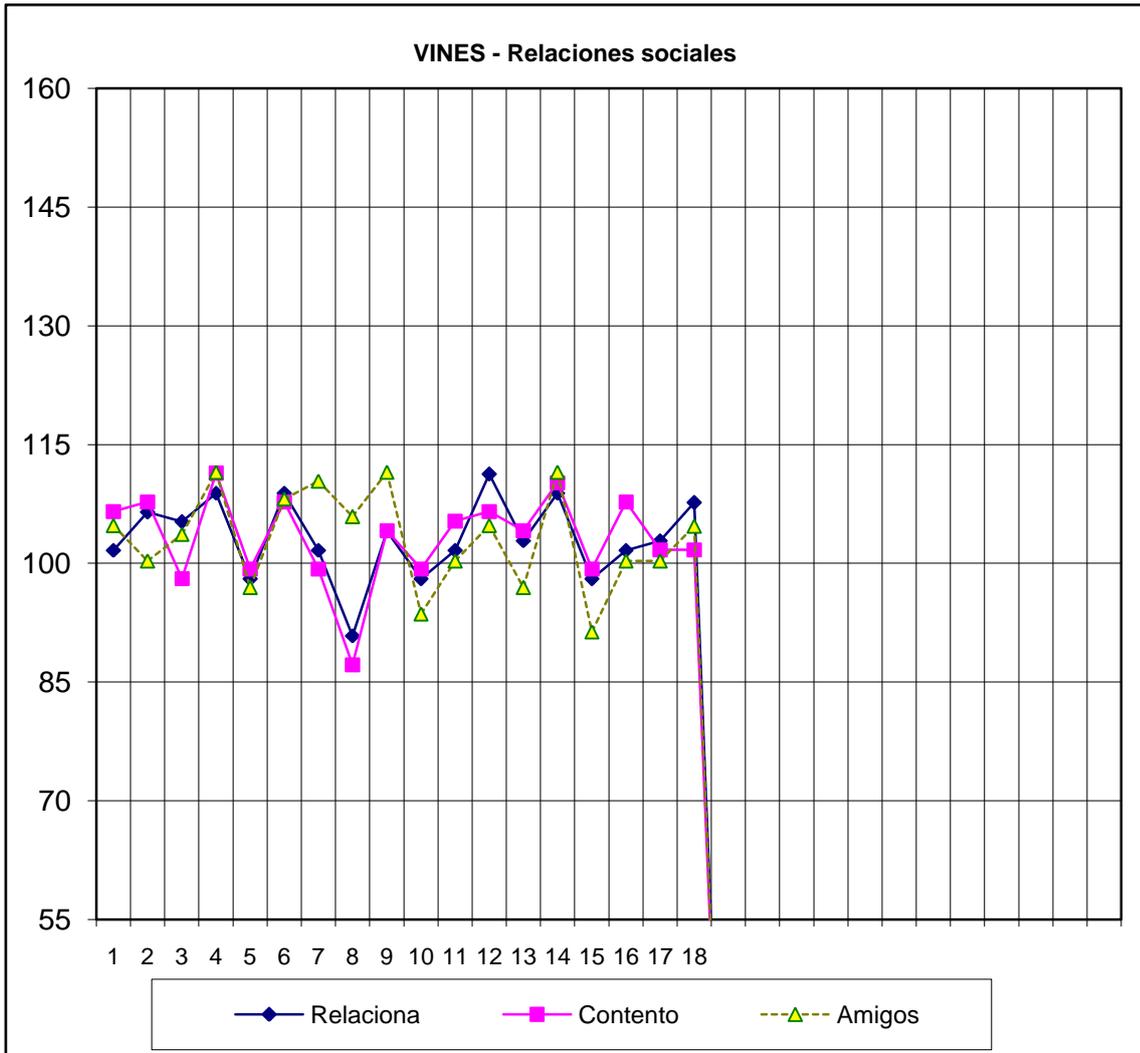
Alumno	Ayuda en tareas	Ayuda en conflictos	Relaciona	Contento	Amigos	Asertivo	Líder
1	3,00	2,94	3,41	3,65	3,76	3,12	2,82
2	3,06	3,12	3,65	3,71	3,53	3,47	2,59
3	3,06	3,24	3,59	3,24	3,71	3,71	2,88
4	3,76	3,53	3,76	3,88	4,12	3,82	2,88
5	2,82	3,00	3,24	3,29	3,35	3,35	3,00
6	3,53	3,29	3,76	3,71	3,94	3,65	2,82
7	2,59	3,00	3,41	3,29	4,06	3,82	2,71
8	2,18	2,53	2,88	2,71	3,82	3,65	2,76
9	3,29	3,12	3,53	3,53	4,12	3,71	2,88
10	3,06	3,41	3,24	3,29	3,18	3,71	3,00
11	3,41	3,29	3,41	3,59	3,53	3,47	2,94
12	3,47	3,24	3,88	3,65	3,76	3,88	3,18
13	3,35	3,41	3,47	3,53	3,35	3,82	3,24
14	3,76	3,35	3,76	3,82	4,12	3,88	3,06
15	3,35	3,00	3,24	3,29	3,06	3,71	3,00
16	3,29	3,47	3,41	3,71	3,53	3,41	3,00
17	3,18	3,00	3,47	3,41	3,53	3,53	2,88
18	3,29	3,12	3,71	3,41	3,76	3,06	2,82
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
Media	3,05	3,03	3,33	3,33	3,51	3,44	2,78
Desviación típica	0,73	0,66	0,73	0,73	0,79	0,74	0,59

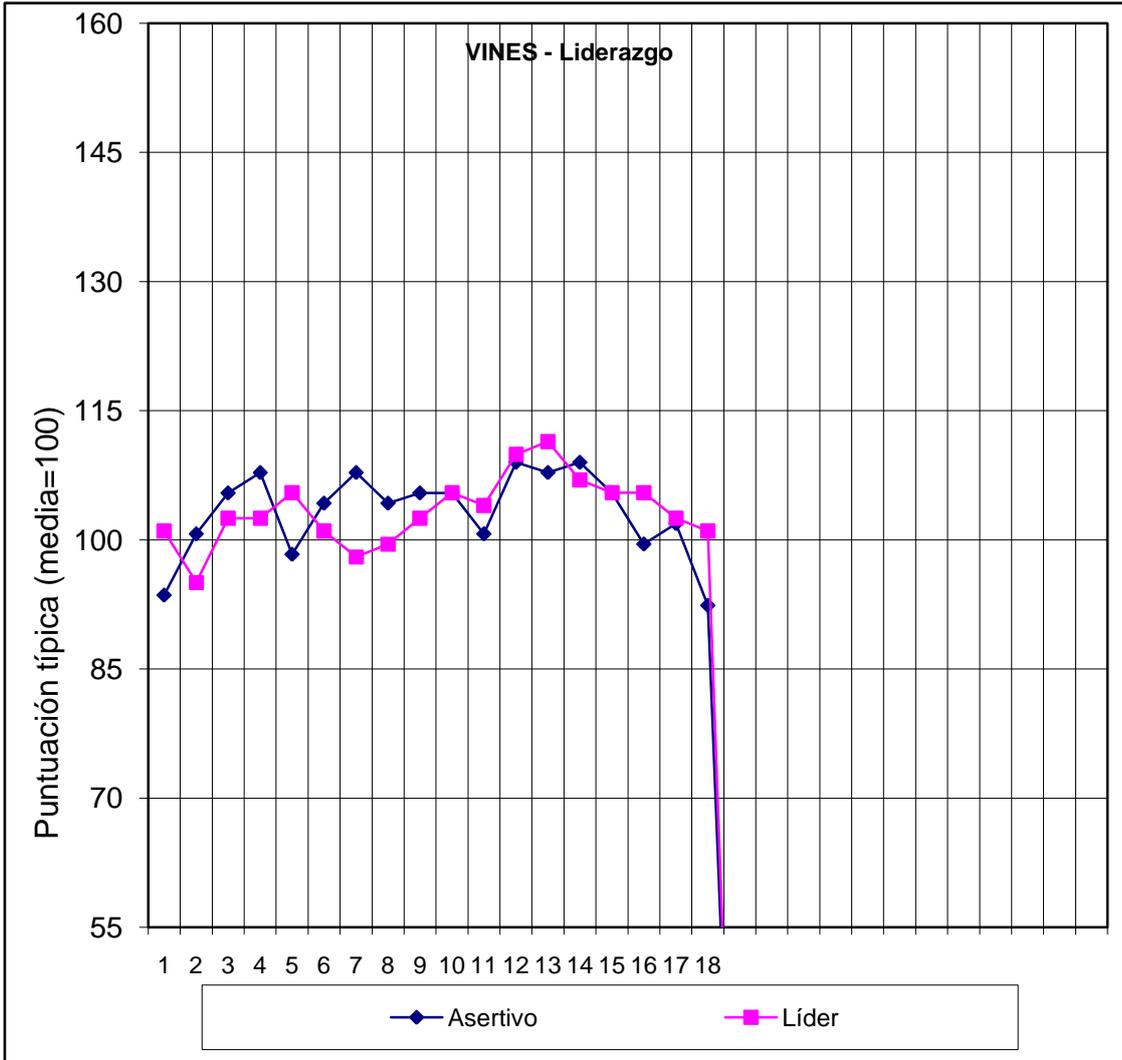
PUNTUACIÓN TÍPICA (Media = 100)

4ºCD G1-LM FINAL

Nombre	Ayuda en tareas	Ayuda en conflictos	Relaciona	Contento	Amigos	Asertivo	Líder
1	98,98	98,04	101,65	106,56	104,78	93,56	101,02
2	100,19	102,03	106,46	107,77	100,30	100,69	95,08
3	100,19	104,70	105,25	98,09	103,66	105,44	102,50
4	114,67	111,36	108,86	111,39	111,50	107,81	102,50
5	95,36	99,37	98,04	99,30	96,94	98,31	105,47
6	109,85	106,03	108,86	107,77	108,14	104,25	101,02
7	90,54	99,37	101,65	99,30	110,38	107,81	98,05
8	82,09	88,71	90,82	87,21	105,90	104,25	99,53
9	105,02	102,03	104,05	104,14	111,50	105,44	102,50
10	100,19	108,69	98,04	99,30	93,58	105,44	105,47
11	107,43	106,03	101,65	105,35	100,30	100,69	103,98
12	108,64	104,70	111,27	106,56	104,78	109,00	109,92
13	106,22	108,69	102,85	104,14	96,94	107,81	111,41
14	114,67	107,36	108,86	110,19	111,50	109,00	106,95
15	106,22	99,37	98,04	99,30	91,34	105,44	105,47
16	105,02	110,02	101,65	107,77	100,30	99,50	105,47
17	102,60	99,37	102,85	101,72	100,30	101,87	102,50
18	105,02	102,03	107,66	101,72	104,69	92,38	101,02
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							







ECONOMÍA - I.E.S. GALILEO - INICIAL

PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS POR LOS ALUMNOS

1º Bach. G-G INICIAL

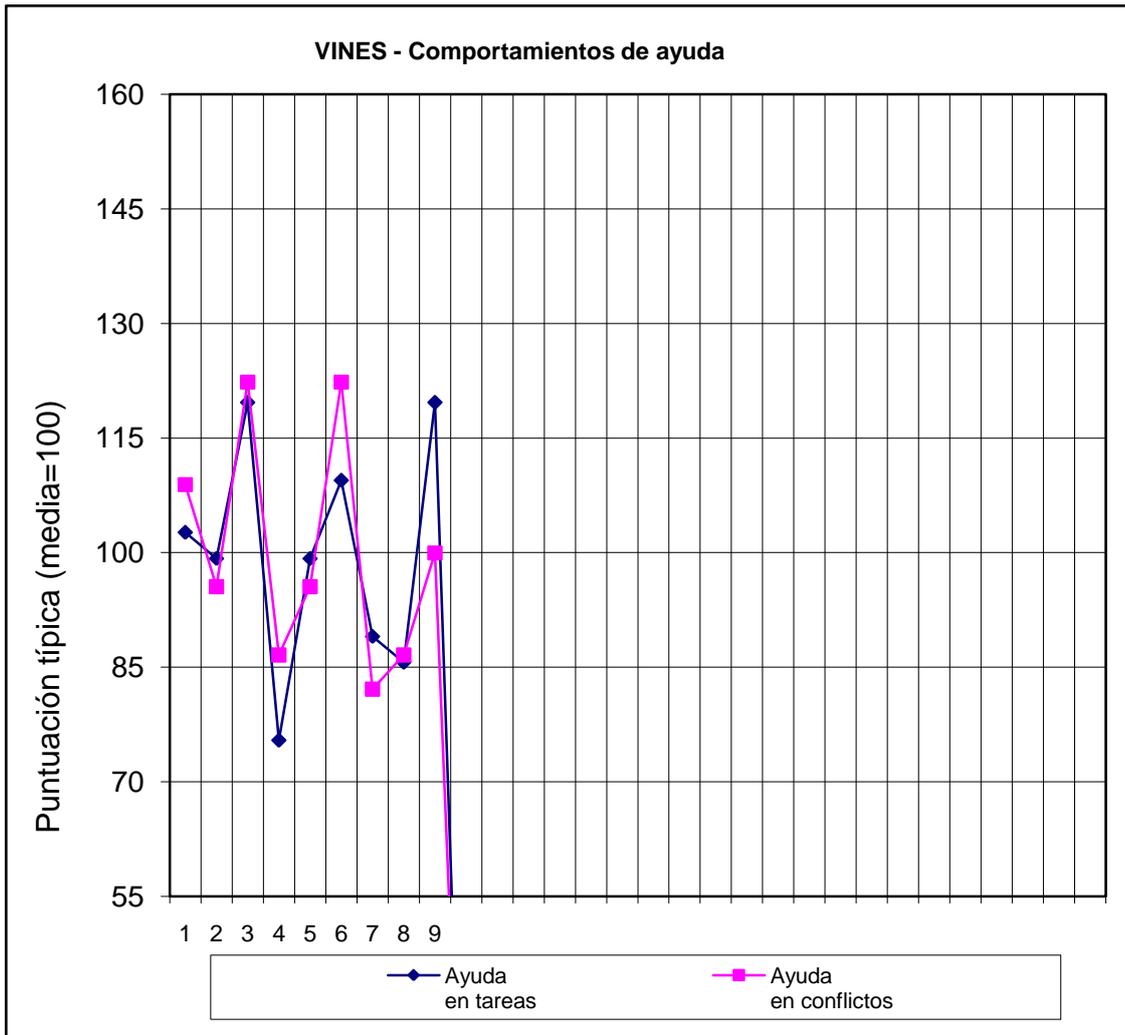
VINES - Valoración por los iguales de las necesidades emocionales

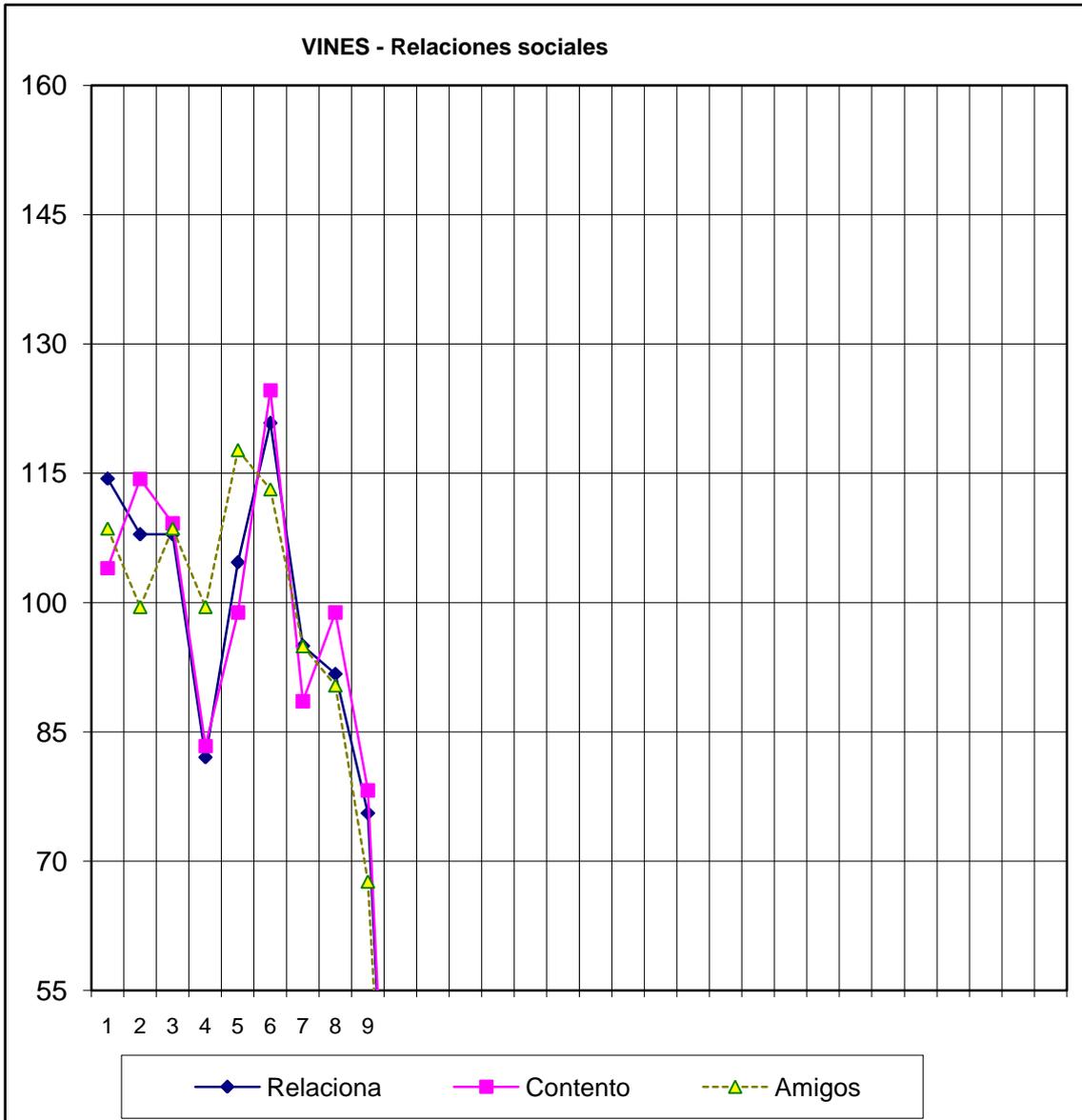
Alumno	Ayuda en tareas	Ayuda en conflictos	Relaciona	Contento	Amigos	Asertivo	Líder
1	3,38	3,50	4,38	4,00	4,38	3,25	3,25
2	3,25	3,13	4,13	4,25	4,13	3,75	3,38
3	4,00	3,88	4,13	4,13	4,38	4,13	3,25
4	2,38	2,88	3,13	3,50	4,13	3,00	2,63
5	3,25	3,13	4,00	3,88	4,63	3,25	3,38
6	3,63	3,88	4,63	4,50	4,50	3,75	3,25
7	2,88	2,75	3,63	3,63	4,00	4,13	3,88
8	2,75	2,88	3,50	3,88	3,88	3,00	2,50
9	4,00	3,25	2,88	3,38	3,25	3,50	2,88
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
Media	3,28	3,25	3,82	3,90	4,14	3,53	3,15
Desviación típica	0,55	0,42	0,58	0,36	0,41	0,44	0,42

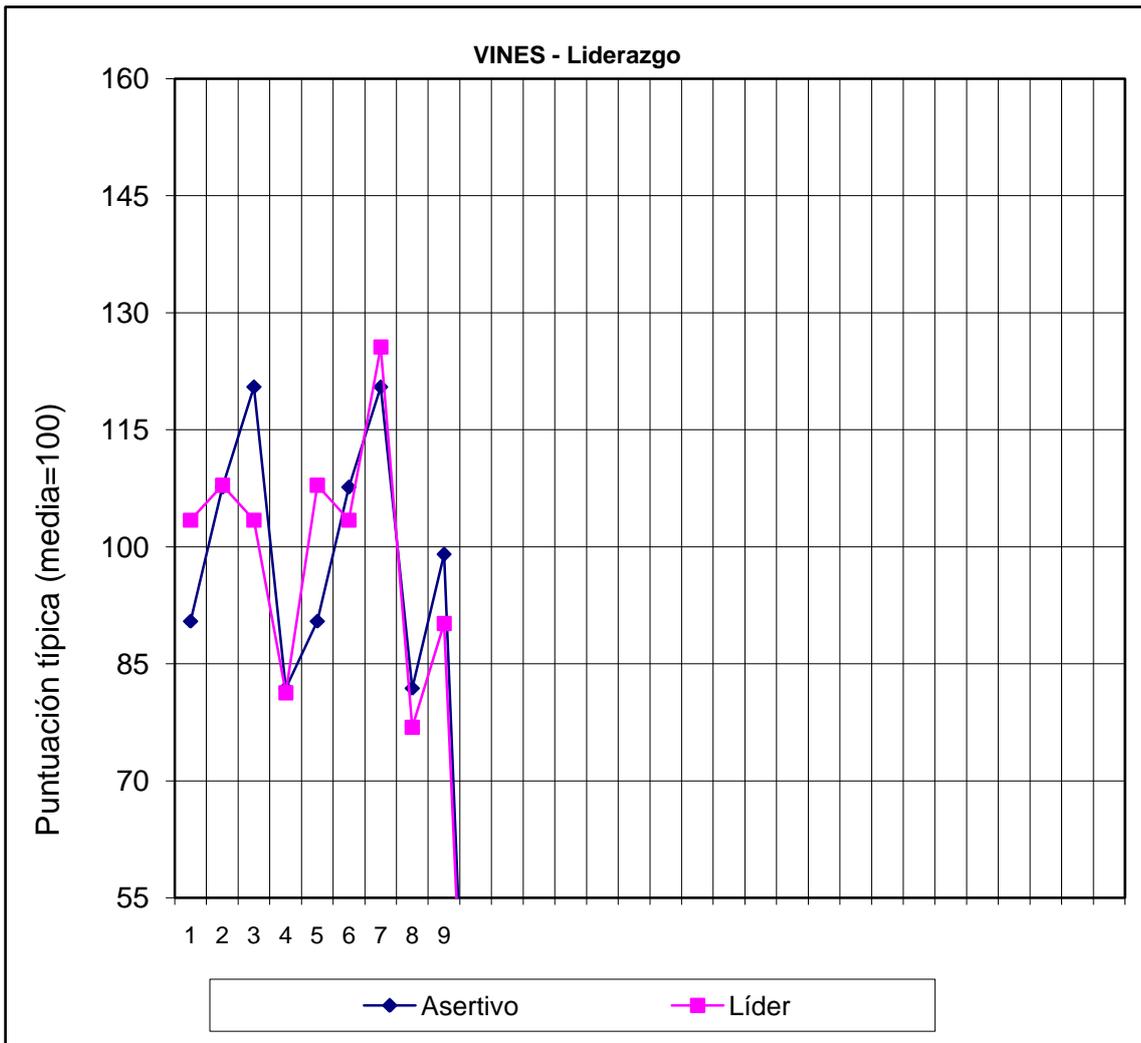
PUNTUACIÓN TÍPICA (Media = 100)

1º Bach. G-G INICIAL

Nombre	Ayuda en tareas	Ayuda en conflictos	Relaciona	Contento	Amigos	Asertivo	Líder
1	102,65	108,94	114,37	104,01	108,60	90,45	103,45
2	99,24	95,53	107,90	114,34	99,49	107,64	107,88
3	119,65	122,36	107,90	109,18	108,60	120,52	103,45
4	75,43	86,58	82,04	83,37	99,49	81,86	81,28
5	99,24	95,53	104,67	98,85	117,70	90,45	107,88
6	109,45	122,36	120,83	124,66	113,15	107,64	103,45
7	89,04	82,11	94,97	88,53	94,94	120,52	125,62
8	85,64	86,58	91,74	98,85	90,39	81,86	76,84
9	119,65	100,00	75,57	78,21	67,63	99,05	90,15
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							







ECONOMÍA - I.E.S. GALILEO - FINAL

PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS POR LOS ALUMNOS

1º Bach. G-G FINAL

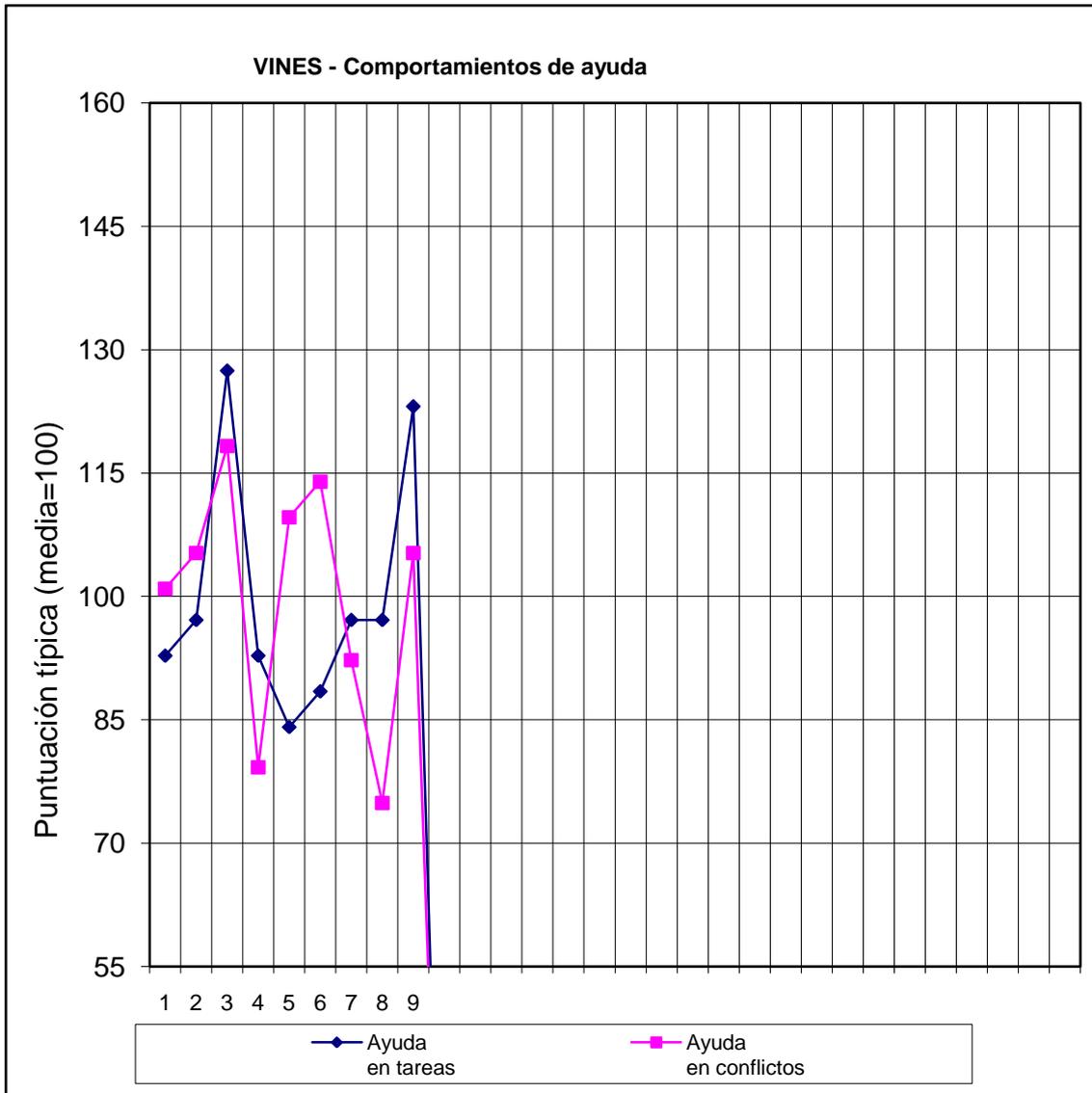
VINES - Valoración por los iguales de las necesidades emocionales

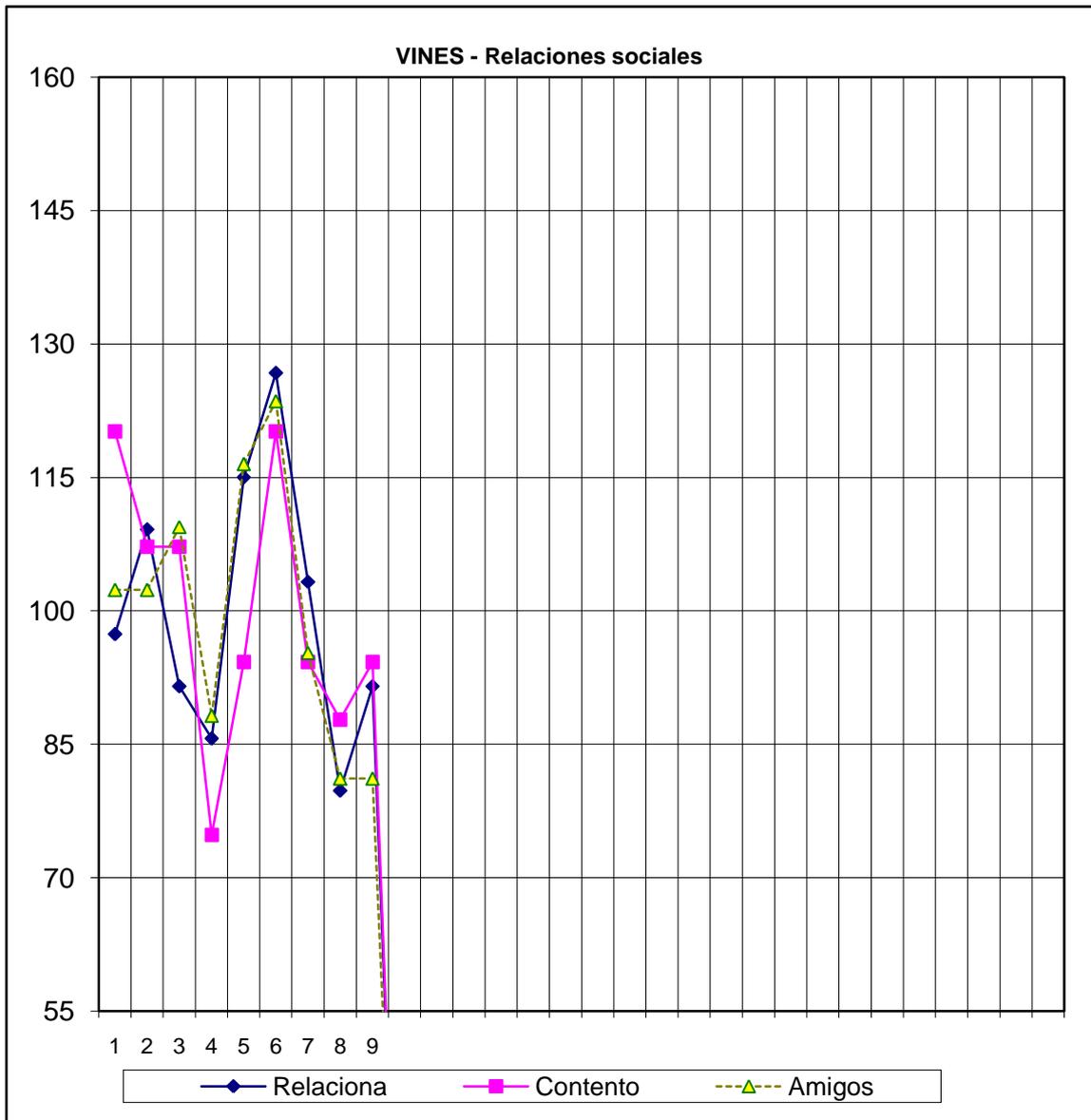
Alumno	Ayuda en tareas	Ayuda en conflictos	Relaciona	Contento	Amigos	Asertivo	Líder
1	2,86	2,86	3,57	4,29	4,00	3,29	2,71
2	3,00	3,00	3,86	4,00	4,00	3,43	3,29
3	4,00	3,43	3,43	4,00	4,14	3,86	3,57
4	2,86	2,14	3,29	3,29	3,71	3,57	2,86
5	2,57	3,14	4,00	3,71	4,29	3,57	3,29
6	2,71	3,29	4,29	4,29	4,43	3,43	2,86
7	3,00	2,57	3,71	3,71	3,86	3,86	3,71
8	3,00	2,00	3,14	3,57	3,57	2,43	1,86
9	3,86	3,00	3,43	3,71	3,57	3,71	3,86
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
Media	3,10	2,83	3,63	3,84	3,95	3,46	3,11
Desviación típica	0,49	0,49	0,36	0,33	0,30	0,43	0,62

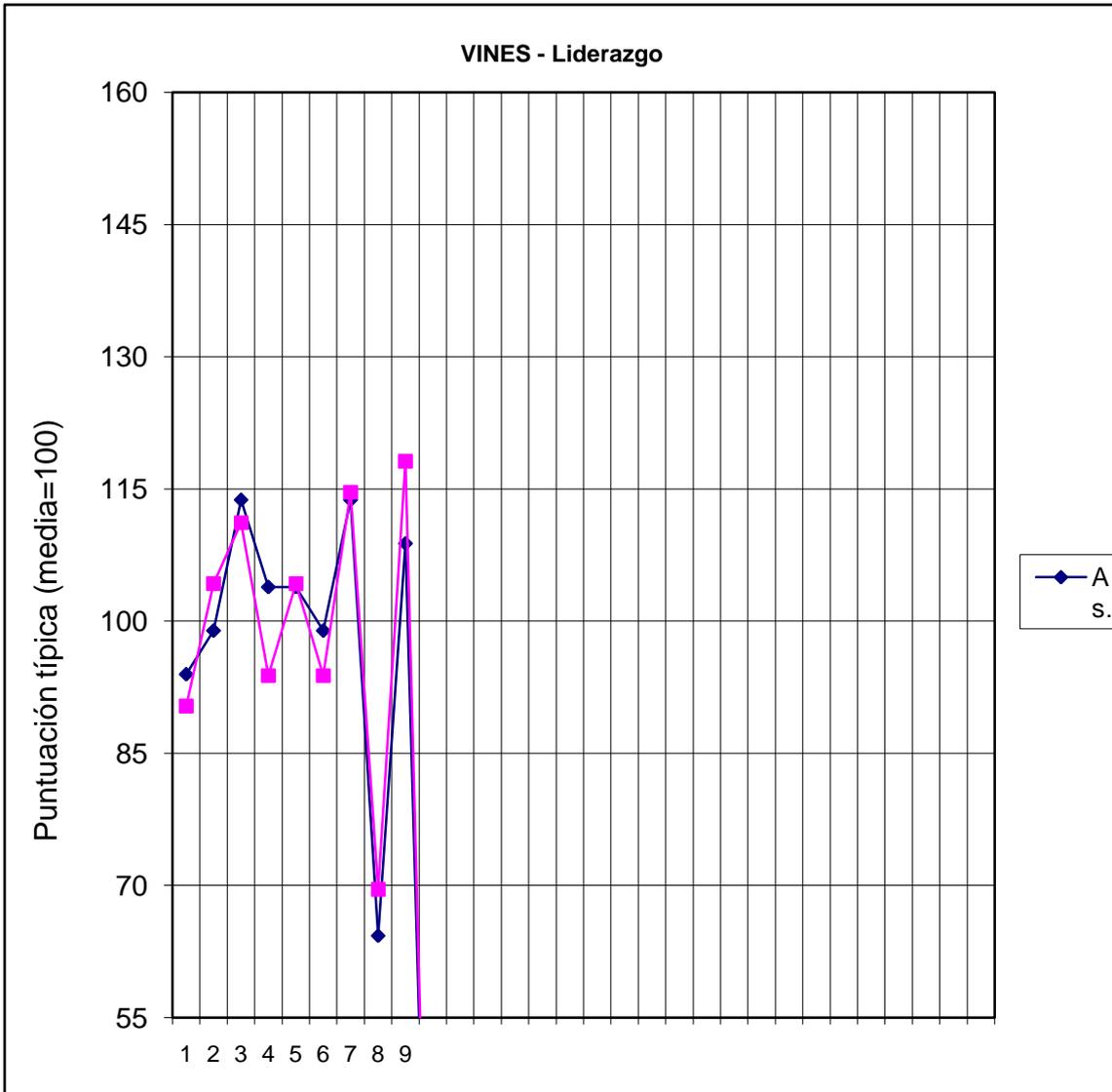
PUNTUACIÓN TÍPICA (Media = 100)

1º Bach. G-G FINAL

Nombre	Ayuda en tareas	Ayuda en conflictos	Relaciona	Contento	Amigos	Asertivo	Líder
1	93	101	97	120	102	94	90
2	97	105	109,13	107,20	102,36	99	104
3	127	118	91,52	107,20	109,43	114	111
4	93	79	85,65	74,81	88,21	104	94
5	84	110	115,00	94,24	116,50	104	104
6	88	114	126,75	120,15	123,57	99	94
7	97	92	103,26	94,24	95,29	114	115
8	97	75	79,78	87,76	81,14	64	70
9	123	105	91,52	94,24	81,14	109	118
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							







ECONOMÍA - I.E.S. C. LÓPEZ DE MENDOZA - INICIAL**PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS POR LOS ALUMNOS**

1ºD G2-LM INICIAL

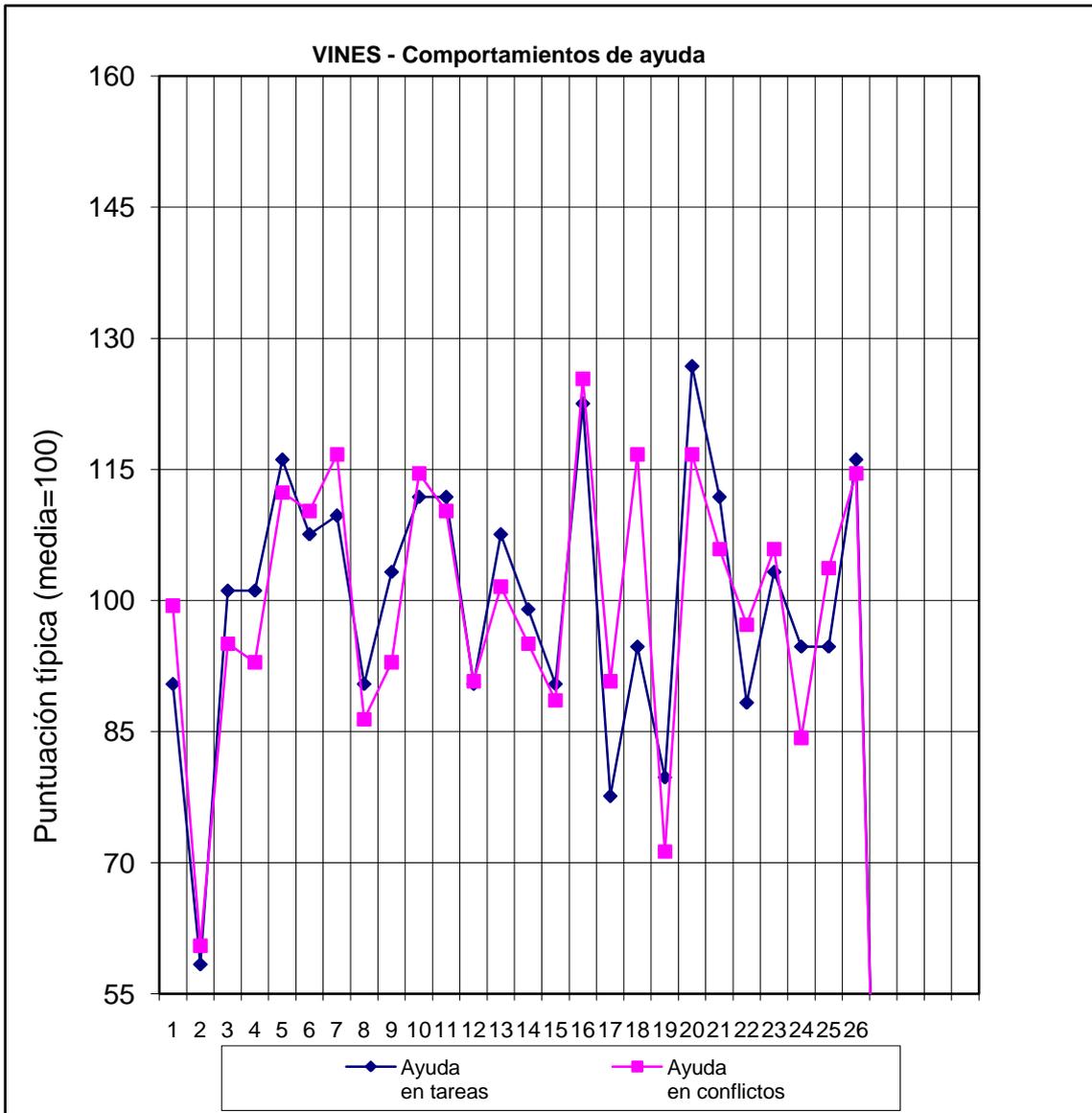
VINES - Valoración por los iguales de las necesidades emocionales

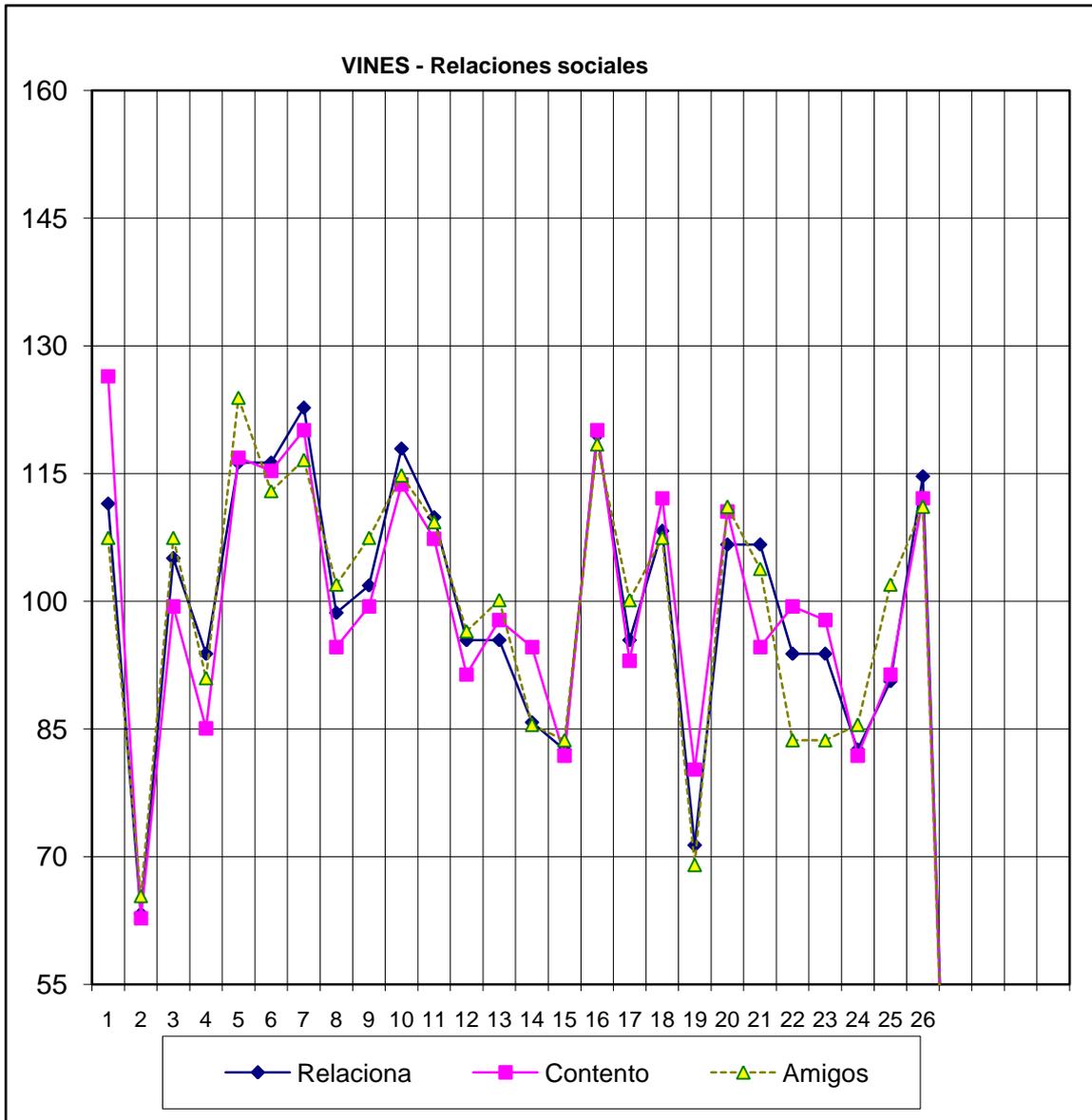
Alumno	Ayuda en tareas	Ayuda en conflictos	Relaciona	Contento	Amigos	Asertivo	Líder
1	3,04	3,12	3,92	4,40	3,88	4,16	3,04
2	2,44	2,40	2,72	2,80	2,96	2,80	2,28
3	3,24	3,04	3,76	3,72	3,88	3,48	2,92
4	3,24	3,00	3,48	3,36	3,52	3,44	2,92
5	3,52	3,36	4,04	4,16	4,24	3,96	3,44
6	3,36	3,32	4,04	4,12	4,00	3,76	3,28
7	3,40	3,44	4,20	4,24	4,08	4,16	3,72
8	3,04	2,88	3,60	3,60	3,76	3,60	2,88
9	3,28	3,00	3,68	3,72	3,88	3,52	3,00
10	3,44	3,40	4,08	4,08	4,04	3,56	3,24
11	3,44	3,32	3,88	3,92	3,92	3,72	3,20
12	3,04	2,96	3,52	3,52	3,64	3,36	2,76
13	3,36	3,16	3,52	3,68	3,72	3,52	2,92
14	3,20	3,04	3,28	3,60	3,40	3,32	2,84
15	3,04	2,92	3,20	3,28	3,36	3,16	2,60
16	3,64	3,60	4,12	4,24	4,12	4,16	3,64
17	2,80	2,96	3,52	3,56	3,72	3,52	2,76
18	3,12	3,44	3,84	4,04	3,88	3,48	3,28
19	2,84	2,60	2,92	3,24	3,04	3,04	2,48
20	3,72	3,44	3,80	4,00	3,96	3,64	3,36
21	3,44	3,24	3,80	3,60	3,80	3,88	3,16
22	3,00	3,08	3,48	3,72	3,36	3,40	3,12
23	3,28	3,24	3,48	3,68	3,36	3,76	2,88
24	3,12	2,84	3,20	3,28	3,40	3,28	2,64
25	3,12	3,20	3,40	3,52	3,76	3,60	2,80
26	3,52	3,40	4,00	4,04	3,96	3,76	3,20
27							
28							
Media	3,22	3,13	3,63	3,74	3,72	3,58	3,01
Desviación típica	0,28	0,28	0,37	0,38	0,33	0,33	0,34

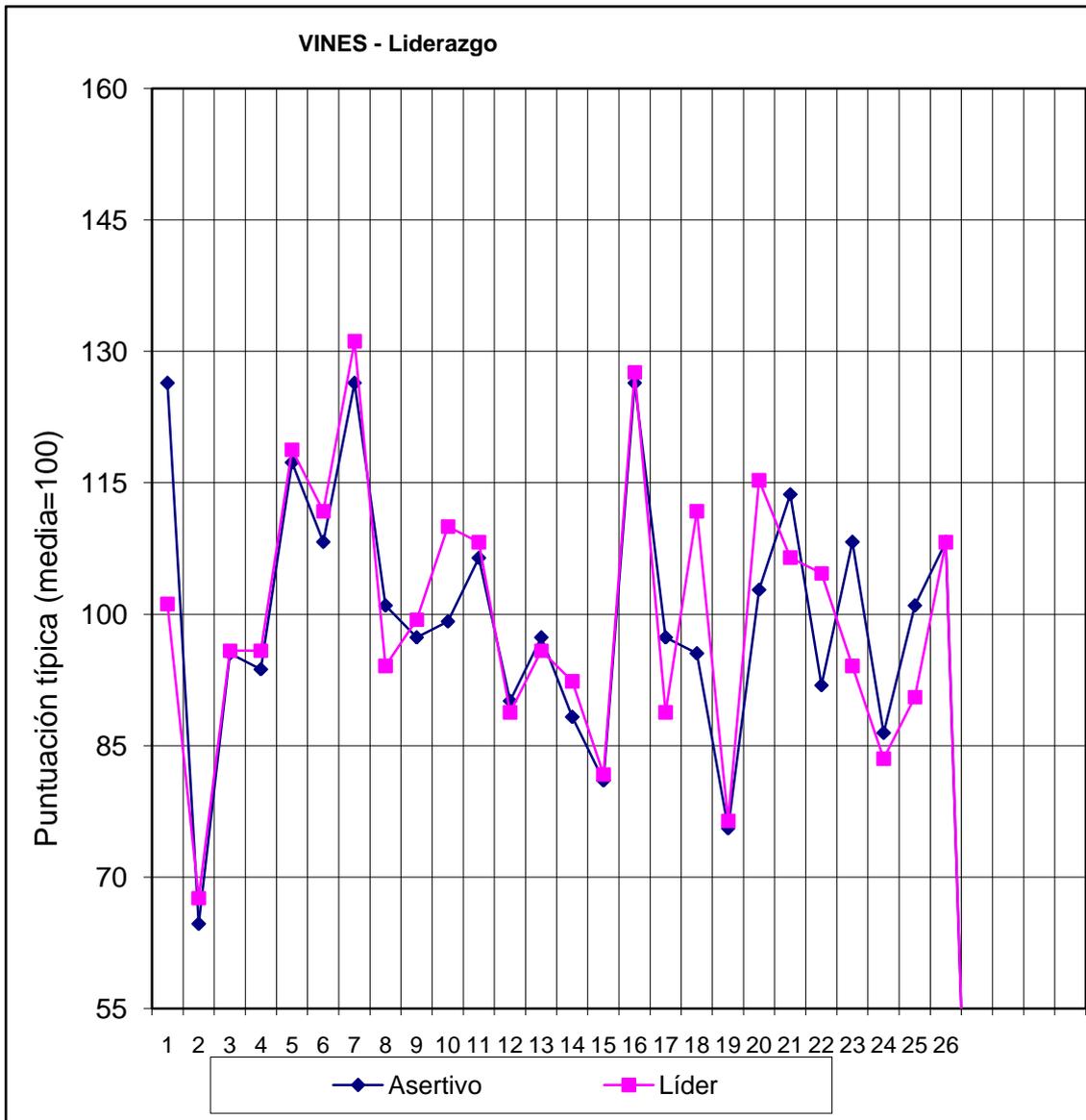
PUNTUACIÓN TÍPICA (Media = 100)

1ºD D2-LM INICIAL

Nombre	Ayuda en tareas	Ayuda en conflictos	Relaciona	Contento	Amigos	Asertivo	Líder
1	90	99	111	126	107	126	101
2	58	60	63,31	62,76	65,37	65	68
3	101	95	105,06	99,39	107,46	96	96
4	101	93	93,82	85,06	90,99	94	96
5	116	112	116,31	116,90	123,93	117	119
6	108	110	116,31	115,31	112,95	108	112
7	110	117	122,73	120,09	116,61	126	131
8	90	86	98,64	94,61	101,97	101	94
9	103	93	101,85	99,39	107,46	97	99
10	112	115	117,91	113,72	114,78	99	110
11	112	110	109,88	107,35	109,29	106	108
12	90	91	95,43	91,43	96,48	90	89
13	108	102	95,43	97,80	100,14	97	96
14	99	95	85,79	94,61	85,50	88	92
15	90	89	82,58	81,87	83,67	81	82
16	123	125	119,52	120,09	118,44	126	128
17	78	91	95,43	93,02	100,14	97	89
18	95	117	108,28	112,13	107,46	96	112
19	80	71	71,34	80,28	69,03	76	76
20	127	117	106,67	110,53	111,12	103	115
21	112	106	106,67	94,61	103,80	114	106
22	88	97	93,82	99,39	83,67	92	105
23	103	106	93,82	97,80	83,67	108	94
24	95	84	82,58	81,87	85,50	86	84
25	95	104	90,61	91,43	101,97	101	91
26	116	115	114,70	112,13	111,12	108	108
27							
28							







ECONOMÍA - I.E.S. C. LÓPEZ DE MENDOZA - FINAL**PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS POR LOS ALUMNOS**

1ºD G2-LM FINAL

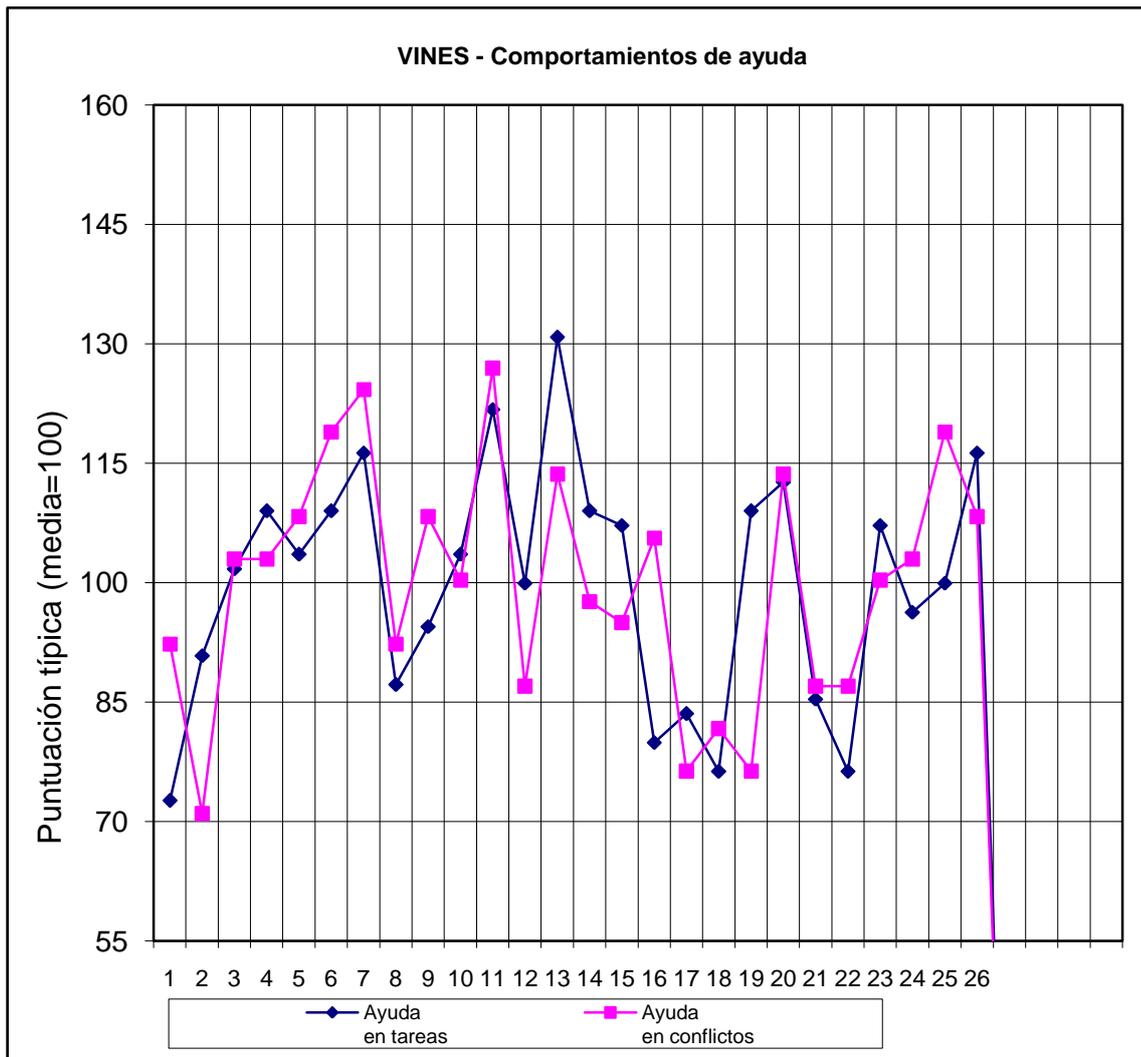
VINES - Valoración por los iguales de las necesidades emocionales

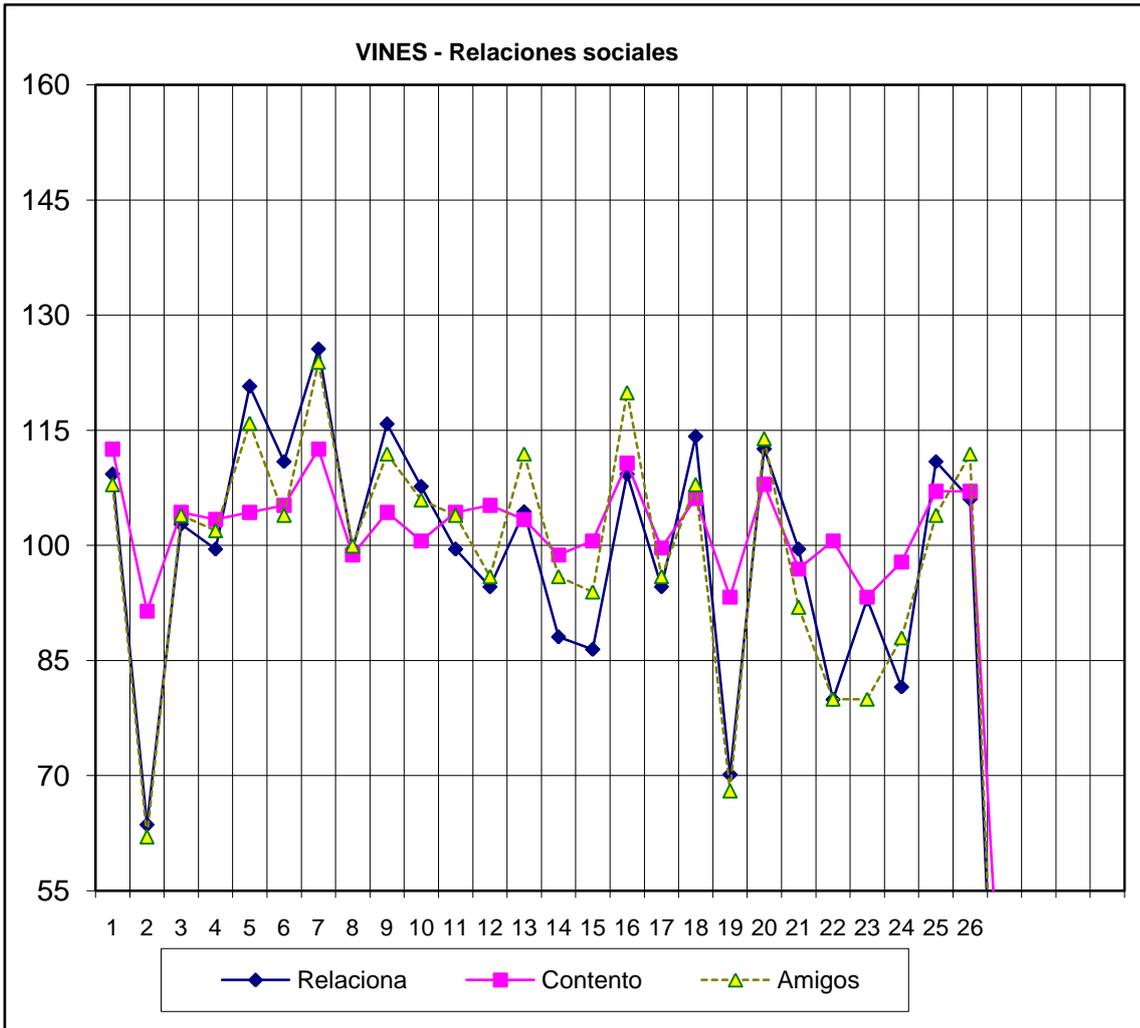
Alumno	Ayuda en tareas	Ayuda en conflictos	Relaciona	Contento	Amigos	Asertivo	Líder
1	2,55	3,00	3,82	4,27	4,00	3,73	2,64
2	3,00	2,64	2,55	3,23	2,95	2,86	2,41
3	3,27	3,18	3,64	3,86	3,91	3,59	2,86
4	3,45	3,18	3,55	3,82	3,86	3,32	2,95
5	3,32	3,27	4,14	3,86	4,18	3,82	3,45
6	3,45	3,45	3,86	3,91	3,91	3,91	3,55
7	3,64	3,55	4,27	4,27	4,36	3,95	4,09
8	2,91	3,00	3,55	3,59	3,82	3,55	2,95
9	3,09	3,27	4,00	3,86	4,09	3,50	3,23
10	3,32	3,14	3,77	3,68	3,95	3,59	3,23
11	3,77	3,59	3,55	3,86	3,91	4,14	3,55
12	3,23	2,91	3,41	3,91	3,73	3,50	3,09
13	4,00	3,36	3,68	3,82	4,09	3,86	3,36
14	3,45	3,09	3,23	3,59	3,73	3,50	3,05
15	3,41	3,05	3,18	3,68	3,68	3,64	3,23
16	2,73	3,23	3,82	4,18	4,27	3,82	3,09
17	2,82	2,73	3,41	3,64	3,73	3,50	2,73
18	2,64	2,82	3,95	3,95	4,00	3,50	3,14
19	3,45	2,73	2,73	3,32	3,09	3,82	2,59
20	3,55	3,36	3,91	4,05	4,14	3,36	3,23
21	2,86	2,91	3,55	3,50	3,64	3,55	2,82
22	2,64	2,91	3,00	3,68	3,36	3,14	2,86
23	3,41	3,14	3,36	3,32	3,36	3,32	2,86
24	3,14	3,18	3,05	3,55	3,55	3,36	3,05
25	3,23	3,45	3,86	4,00	3,91	3,50	3,32
26	3,64	3,27	3,73	4,00	4,09	3,86	3,27
27							
28							
Media	3,23	3,13	3,56	3,65	3,82	3,58	3,10
Desviación típica	0,37	0,26	0,42	0,74	0,34	0,28	0,35

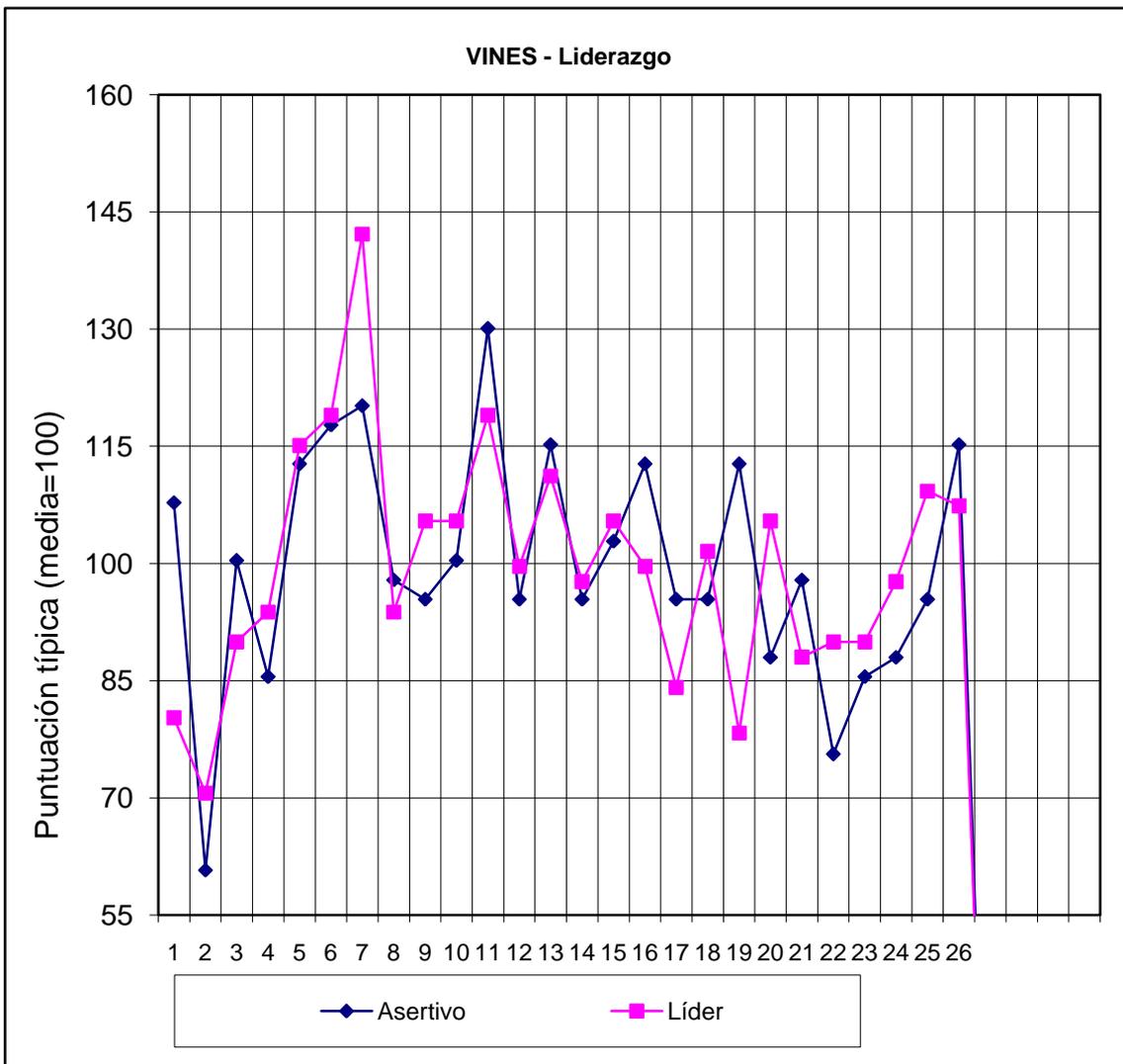
PUNTUACIÓN TÍPICA (Media = 100)

1ºD D2-LM FINAL

Nombre	Ayuda en tareas	Ayuda en conflictos	Relaciona	Contento	Amigos	Asertivo	Líder
1	73	92	109	113	108	108	80
2	91	71	63,59	91,45	62,01	61	71
3	102	103	102,76	104,27	103,91	100	90
4	109	103	99,50	103,36	101,92	86	94
5	104	108	120,72	104,27	115,89	113	115
6	109	119	110,92	105,19	103,91	118	119
7	116	124	125,61	112,52	123,87	120	142
8	87	92	99,50	98,78	99,92	98	94
9	94	108	115,82	104,27	111,89	95	105
10	104	100	107,66	100,61	105,91	100	105
11	122	127	99,50	104,27	103,91	130	119
12	100	87	94,60	105,19	95,93	95	100
13	131	114	104,39	103,39	111,89	115	111
14	109	98	88,07	98,78	95,93	95	98
15	107	95	86,44	100,61	93,94	103	105
16	80	106	109,29	110,69	119,88	113	100
17	84	76	94,60	99,69	95,93	95	84
18	76	82	114,19	106,11	107,90	95	102
19	109	76	70,12	93,28	68,00	113	78
20	113	114	112,56	107,94	113,89	88	105
21	85	87	99,50	96,94	91,94	98	88
22	76	87	79,91	100,61	79,97	76	90
23	107	100	92,97	93,28	79,97	86	90
24	96	103	81,54	97,86	87,95	88	98
25	100	119	110,92	107,02	103,91	95	109
26	116	108	106,03	107,02	111,89	115	107
27							
28							





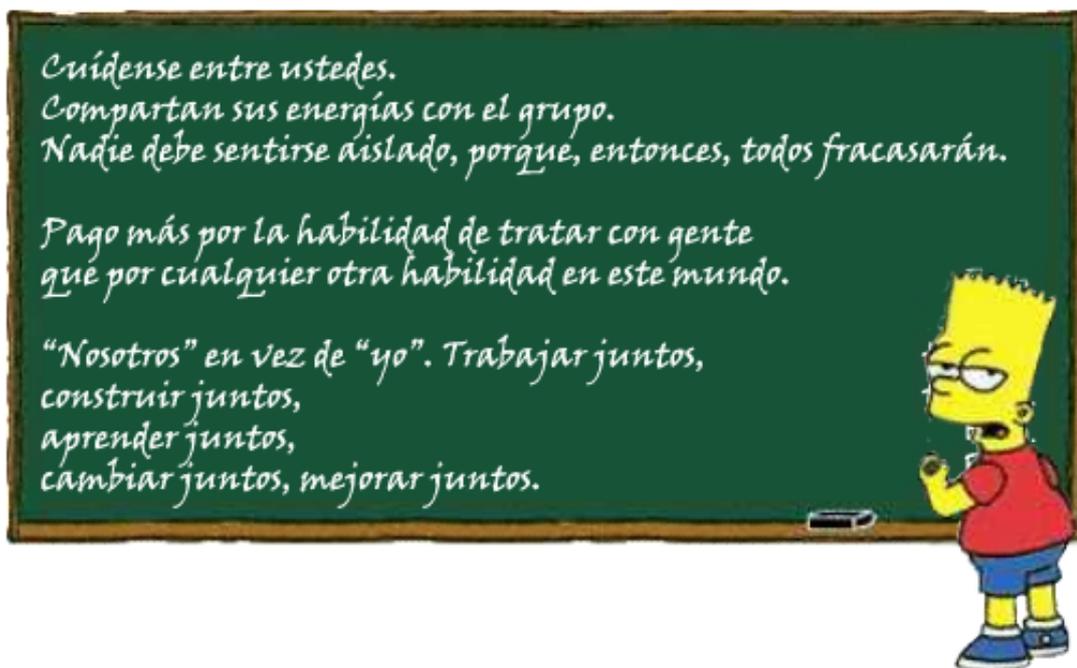


ANEXO III: Materiales de la intervención.

Anexo III.1.- Cuaderno cooperativo.

Profesor: David Ruiz Varela
Departamento de Economía

Aprendizaje cooperativo



UNIDAD 1
El emprendedor y las habilidades directivas

ACTIVIDAD 

Rellenar el siguiente cuadro según tu visión como posible emprendedor.

	CUALIDAD DEL EMPRENDEDOR A LA QUE SE REFIERE	¿CÓMO LO VEO EN MÍ?
El trabajo requiere un trabajo intenso que estoy dispuesto a aceptar.		
Me gusta alcanzar los objetivos que me propongo.		
A pesar de que las cosas vayan bien, me gusta seguir experimentando.		
Me gusta establecer contactos y relaciones.		
Aunque encontrase un buen trabajo no abandonaría la idea de crear mi propio negocio.		
A la hora de liderar un proyecto no me siento nada incómodo.		

Adaptado del libro de texto de Editex de Iniciativa Emprendedora para 4º E.S.O. (Pág. 68)

ACTIVIDAD 

Escribid un breve currículum de cada promotor-emprendedor y las cualidades y habilidades que cada uno aportáis. Incorporarlo al proyecto empresarial simulado.

ACTIVIDAD

Enumerad cinco factores que os influyen en vuestro negocio emprendido del macroentorno y otros cinco del microentorno, explicándolos brevemente.

UNIDAD 2
El mercado y el producto

ACTIVIDAD 

Una vez estudiada la clasificación de los mercados, analizad en qué tipos de mercado-mercados va a operar vuestro proyecto empresarial.

ACTIVIDAD

La cuota de mercado: Fórmula =

Ejercicio 1.-

Ejercicio 2.-

Inventa tu propio caso.

ACTIVIDAD DE SIMULACIÓN

Simulación para una empresa inventada o real: Análisis de mercado.

EMPRESA _ _ _ _ _

Imagen de marca	
Producto	
Mercado	
Posición	
Segmento	
Política de Marketing	
Otros	

Gráfico de la cuota de mercado del sector

ACTIVIDAD 

Análisis: ¿En qué estrategias os centraréis como empresa? ¿Podrías definir las características básicas de vuestros futuros clientes potenciales?

¿Qué harías tú para conseguir clientela en tu negocio concreto? ¿Qué roles influyen en el proceso de compra de tus productos?

ROLES	Aplicadlo a vuestro proyecto

ACTIVIDAD

Análisis: Segmentación. "Fisonomía" de vuestra clientela

	PRODUCTO A	B	C
Edad			
Sexo			
Poder adquisitivo			
Hábitos de comportamiento			
Estilo de vida-Aficiones			
Otros			

Tipologías de clientes (conclusiones de la actividad anterior). ¿Cómo tratarías a distintas tipologías de clientes (austeros, con prisa, indecisos...)?



EL PRODUCTO

ACTIVIDAD

Utilizando Internet rellenar la siguiente tabla:

Criterios de clasificación	PRODUCTOS	SERVICIOS

ACTIVIDAD

Gráfico del CVP identificando distintos ejemplos de producto según fases.

ACTIVIDAD

Actividades variadas en los apuntes. (Rellenarlo en los propios apuntes)

ACTIVIDAD

Análisis: Análisis del ciclo de vuestros productos y de la posible influencia de estacionalidad.

Concretad los nombres de marca de vuestros productos y desarrollo de los aspectos sobre el producto para desarrollo de vuestro proyecto empresarial (características y contenido del producto y otros aspectos relevantes).



PREMIO DE INICIATIVAS EMPRENDEDORAS 2008 - 2009

1ª CATEGORÍA: 4º ESO Y C.F. DE GRADO MEDIO

CONTENIDO DEL PROYECTO

- Objetivo del proyecto
- Promotores
- Descripción de la actividad de la iniciativa: producto o servicio
- Estudio de mercado
- Plan de Marketing
- Plan de Producción
- Ubicación e Infraestructuras
- Organización y Recursos Humanos
- Estudio Económico-Financiero
- Aspectos Formales de la Iniciativa
- Anexos

I.- OBJETIVO DEL PROYECTO

- Este apartado recogerá la información básica sobre la iniciativa.
- Identificación del proyecto:
 - Nombre o futuro nombre de la iniciativa
 - Ubicación geográfica
 - Fecha de inicio de la actividad
 - Forma jurídica escogida

II.- PROMOTORES

- Datos personales de los promotores del proyecto (nombre, N.I.F., domicilio, ...)
- Breve historial profesional de los promotores

III.- DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DE LA INICIATIVA: PRODUCTO O SERVICIO

- Descripción de las características técnicas de los productos o servicios.
- Elementos innovadores que incorporan, caracteres diferenciales respecto a los de la competencia.

IV.- ESTUDIO DE MERCADO.

1. Análisis Interno

Elementos determinantes de la propia iniciativa: ¿Qué sabemos/podemos los promotores hacer?

2. Análisis Externo

Son todos los factores que pueden afectar a nuestra iniciativa

a) Macroentorno (factores socioeconómicos, políticos, tendencias demográficas,...)

b) Microentorno:

- ¿Es un mercado en expansión o en decadencia?
- ¿Existen factores que pueden influenciar la actual estructura de mercado de forma considerable?
- ¿Existen nuevas tendencias?
- ¿Cómo es el mercado? Hay que analizar el tamaño actual del mercado, el porcentaje de crecimiento o decrecimiento del mismo y los comportamientos de compra de los clientes potenciales.

❖ **Clientes**

- Si son clientes particulares, identificar:
 - Ubicación
 - Sexo, edad
 - Nivel cultural, de renta, hábitos de consumo
- Si se trata de empresas:
 - Ubicación
 - Sector, actividad
 - Facturación, número de trabajadores

❖ **Proveedores**

Recoger información sobre sus precios, forma de pago, plazos de entrega, etc.

❖ **Competencia**

Conocer el tipo de competidores sus fortalezas sus debilidades:

- Número de competidores
- Localización
- Características de los productos o servicios que ofrecen
- Antigüedad en el mercado
- Precios
- Calidad. Eficacia de su distribución
- Cuota de mercado, políticas comerciales, etc....

Análisis **DAFO** (Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades)

INTERNO	EXTERNO
DEBILIDADES - - -	AMENAZAS - - -
FORTALEZAS - - -	OPORTUNIDADES - - -

V.- PLAN DE MARKETING

- Diseñar la estrategia comercial de la iniciativa.
- Definir los objetivos de la iniciativa: volumen de ventas, clientes, etc.
- Diseñar la política comercial:
 - Producto o servicio
 - Precio
 - Punto de venta o distribución
 - Publicidad y comunicación

VI.- PLAN DE PRODUCCION

- **Si se trata de una iniciativa de producción**
 - Descripción de los productos a producir o a transformar
 - Descripción detallada del proceso productivo, desde la recepción de las materias primas hasta el almacenaje y expedición de los productos
 - Equipos necesarios para la fabricación de los productos, características, modelos, fórmulas de adquisición, capacidad de producción, coste estimado , calendario de las adquisiciones y duración de los equipos productivos
 - Calculo del coste unitario del producto
 - Alternativas al proceso productivos, decisiones de subcontratación, definición de los subcontratados con su cualificación y coste, descripción del plan de producción en términos de volumen, coste mano de obra, materias primas, gestión de existencias, etc.
 - Descripción de los procesos del control de calidad, control de inventarios y procedimientos de inspección que garanticen mínimos costes y eviten problemas de insatisfacción en los clientes
- **Si se trata de una iniciativa de servicios**
 - Descripción de los servicios a prestar
 - Circuito de prestación de los servicios: fases del mismo, quién las va a llevar a cabo, etc.
 - Recursos necesarios
 - Cálculo del coste unitario del servicio

VII.- UBICACIÓN E INFRAESTRUCURAS

- Local. Descripción ubicación y coste

- Maquinaria, Mobiliario Y Herramientas. Descripción y coste
- Tipo de vehículos necesarios. Descripción y coste
- Localización
- Posibilidad de compra o alquiler

VIII.- ORGANIZACIÓN Y RECURSOS HUMANOS

- Organigrama de la iniciativa por áreas de actividad que recoja las personas específicas que ocuparán cada puesto de trabajo
- Descripción de todos los puestos de trabajo:
 - Identificación
 - Funciones y tareas concretas
 - Formación y experiencia necesaria
 - Responsabilidades
- Reflejar aspectos como:
 - Remuneración
 - Convenio Laboral al que se acogen los trabajadores
 - Formulas de contratación
 - Fórmulas de promoción y ascensos y todo aquello que tenga referencia con temas sociales en la empresa

IX.- PLAN ECONÓMICO FINANCIERO

Este plan reflejará:

- 1) Plan de Inversiones
- 2) Plan de Financiación
- 3) Cuenta de Resultados

1) PLAN DE INVERSIONES

Valorar y cuantificar la inversión de la iniciativa, es decir, lo que va a suponer económicamente la puesta en marcha.

CONCEPTO	IMPORTE €
INVERSIONES INICIALES	
GASTOS DE ESTABLECIMIENTO	
DERECHOS DE TRASPASO, PATENTES Y MARCAS	
APLICACIONES INFORMÁTICAS	
EDIFICIOS LOCALES Y TERRENOS	
INSTALACIONES TÉCNICAS, MAQUINARIA Y HERRAMIENTAS	
OTRAS INSTALACIONES, UTILLAJE Y MOBILIARIO	
EQUIPOS INFORMÁTICOS	
ELEMENTOS DE TRANSPORTE	
FIANZAS Y DEPÓSITOS (ALTA SUMINISTROS)	
OTRAS INVERSIONES INICIALES	
EXISTENCIAS	
TESORERÍA	
TOTAL INVERSION	

2) PLAN DE FINANCIACIÓN

Determinar la financiación con la que se hará frente a las inversiones, es decir, de dónde va a salir el capital para financiar la iniciativa.

CONCEPTO	IMPORTE €
RECURSOS PROPIOS	
FONDOS NETOS: Capital, aportaciones	
RECURSOS AJENOS	
PRESTAMOS BANCARIOS	
OTROS PRÉSTAMOS CRÉDITOS	
TOTAL FINANCIACION	

3) CUENTA DE RESULTADOS PREVISIONAL

Es el documento que refleja todos aquellos costes y consumos que serán necesarios para desarrollar la actividad de la empresa, previsión de gastos; y todos los recursos que genere la misma, previsión de ingresos y su resultado económico beneficio o pérdida.

	AÑO 1	AÑO 2	AÑO 3
INGRESOS			
VENTAS			
PRESTACIÓN DE SERVICIOS			
GASTOS			
COMPRAS			
GASTOS DE PERSONAL (SUELDOS Y SEGURIDAD)			
GASTOS DE ESTABLECIMIENTO /CONSTITUCIÓN			
GASTOS DE ADMINISTRACIÓN			
GASTOS DE PROMOCIÓN			
GASTOS DE DISTRIBUCIÓN			
FINANCIEROS			
IMPUESTOS			
AMORTIZACIONES			
OTROS GASTOS			
RESULTADO			

La diferencia entre la previsión de ingresos y la suma de gastos, obtendrá el resultado provisional, beneficio, si es positivo y pérdida, si es negativo.

$$\text{RESULTADO} = \text{INGRESOS} - \text{GASTOS}$$

X.- ASPECTOS FORMALES DE LA INICIATIVA

- Forma de constitución:
 - Trámites y aspectos legales (generales y específicos) a realizar, etc.....

XI.- ANEXOS

- Incluir toda la documentación que sea de interés para apoyar el proyecto.

1.- Lectura y explicación por parejas

1. Formada la pareja de alumnos y seleccionado el material o las páginas a leer. El *criterio esperado para el éxito* es que **ambos** integrantes de la pareja puedan explicar correctamente el significado de los materiales asignados, a la vez que es capaz de ejemplificarlos.

2. La *tarea* consiste en aprender el material que se está leyendo, estableciendo el significado de cada párrafo e integrando el sentido de todos los párrafos. El objetivo cooperativo es que ambos integrantes de la pareja estén de acuerdo en el sentido de cada párrafo, formulen un resumen conjunto y sean capaces de explicar su significado al docente.

3. El *procedimiento* que usarán las parejas de alumnos será el siguiente:

- a. Leer todos los encabezamientos y títulos para tener un panorama general.
- b. Ambos alumnos leerán en silencio el primer párrafo. El alumno A es inicialmente el encargado de resumir y el alumno B es el que debe verificar la precisión. Después de cada párrafo, invierten los roles.
- c. El que debe resumir sintetiza en sus propias palabras el contenido del párrafo para su compañero.
- d. El encargado de verificar la precisión escucha con cuidado, corrige errores y agrega la información omitida. Luego, observa cómo el material se relaciona con algo que ya conoce.
- e. Los alumnos pasan al párrafo siguiente, invierten sus roles y repiten el procedimiento. Continúan así hasta haber leído todo.
Resumen y acuerdan el sentido general del material asignado.

4. Durante la actividad, el docente, sistemáticamente:

- (a) controla a cada pareja de lectura y la ayuda a seguir el procedimiento,
- (b) asegura la responsabilidad individual pidiendo a algunas parejas al azar (solamente un alumno de cada pareja) que resuman lo que han leído hasta el momento.

2.- Aprender Vocabulario

1. Formar parejas de vocabulario y para cada palabra nueva que identifiquen en el texto:

- a) Escriben lo que piensan que significa si miran el libro.
- b) Se busca en el contexto y escriben su definición oficial.
- c) Escriben dos oraciones en la que se use la palabra de la forma más precisa posible, por ejemplo es más preciso: “Las grandes marcas de cosméticos utilizan la estrategia competitiva de segmentar según la tipología de clientela” que “*la segmentación es una estrategia competitiva*”.
- d) Aprenden a escribirla correctamente.

2. Cuando los alumnos han hecho esto con cada uno de los términos o conceptos, la pareja deben inventar una pequeña historia en la que se usen todos ellos a la vez.

3. Luego, cada pareja intercambia sus historias con otra pareja y deciden cuidadosamente si todas las palabras están bien usadas y escritas, sino es así las dos parejas discuten la palabra hasta que todos comprenden claramente qué significa y cómo se la debe usar.

La calificación o evaluación puede consistir en preguntar al azar a algunos alumnos las palabras de vocabulario, corregir individualmente alguna historia o preguntar en los exámenes alguna palabra de vocabulario.

3.- Controversia Académica

Tarea

- a. Escribir un informe grupal sobre el tema que propone el profesor.
- b. Aprobar una prueba individual sobre dicho tema (ambas posturas).

El informe debe proporcionar detalles de las ventajas (puntos a favor) y las desventajas (puntos en contra) del tema propuesto

Cooperativo

Escribir un informe como grupo de cuatro alumnos. Todos los integrantes deben estar de acuerdo y todos tienen que poder explicar la elección (postura) que les ha tocado y los motivos por los cuales les parece correcta. Para que el grupo pueda escribir el mejor informe posible, se divide en dos parejas. Una pareja debe sostener una postura y la otra debe afirmar la postura contraria.

Procedimiento

1. Investiga y prepara tu posición. Tu grupo de cuatro se ha dividido en dos parejas. Cada una de ellas debe hacer una lista con las razones que apoyan su posición y planificar la mejor forma de defenderla ante la otra pareja.
2. Presenta y defiende vuestra posición. Presentad firme y convincentemente vuestra posición ante la pareja opositora. Sed tan convincentes como podáis. Tomad notas y aclarad todo lo que no entendáis cuando la otra pareja presente su posición. Cada pareja tiene un turno breve en el cuál la otra pareja no debe intervenir.
3. Realizad una discusión abierta (defender, refutar, discutir). Argumentad de manera firme y convincente. Evaluad y desafiad críticamente la lista y los razonamientos expuestos por la otra pareja y defended vuestra posición de los ataques recibidos.
4. Invertid los puntos de vista. Invertid las perspectivas y defended lo mejor posible la posición contraria. La otra pareja hará lo mismo. Intentad ver el tema desde ambas perspectivas simultáneamente.
5. Sintetizad. Abandonad ahora toda perspectiva. Sintetizad e integrad los mejores razonamientos de cada bando en una posición conjunta en la que todos estéis de acuerdo. Luego:
 - a. finalizad el informe del grupo,
 - b. presentad vuestras conclusiones a la clase,
 - c. aseguraos de que todos los integrantes del grupo están preparados para la prueba,
 - d. revisad vuestro funcionamiento como grupo y cómo podríais hacerlo más eficaz la próxima vez.

Reglas de la controversia

1. Soy crítico de ideas, no de personas. Debo discutir y refutar las ideas de la otra pareja, pero esto no implica rechazarlos a ellos personalmente.
2. Debo recordar que estamos en esto juntos, para salvarnos o para hundirnos. Me concentraré en llegar a la mejor decisión posible, no en ganar.
3. Debo estimular a todos a la participación y a que dominen toda la información pertinente.
4. Debo volver a definir lo que alguien ha dicho, si no está lo suficientemente claro.
5. Primero expondré todas las ideas y los hechos que apoyan ambas perspectivas y luego intentaré unirlos de manera sensata.
6. Trataré de entender ambas perspectivas sobre el tema.
7. Cambiaré de idea cuando las evidencias me demuestren claramente que debo hacerlo.

Evaluación y calificación

1. Observación directa sobre el funcionamiento de los grupos y parejas (habilidades).
2. Pregunta en alguna prueba individual.
3. Exposición oral ante la clase de algunos grupos.
4. Preguntas al azar a algunos alumnos sobre lo investigado.

4.- Parejas cooperativas de toma de notas

Las notas que toman los alumnos durante una actividad son importantes para poder saber qué aprenden, tanto durante la actividad como en los repasos. Los alumnos pueden obtener muchos beneficios si aprenden a tomar notas mejor y a revisarlas con más eficacia.

1. Forme parejas de alumnos para que tomen notas.

La **tarea** consiste en concentrarse en la cantidad y la calidad de las notas tomadas durante una actividad.

El objetivo cooperativo es que ambos alumnos generen una gran cantidad de notas precisas que les permitan aprender y repasar los materiales vistos en la actividad.

2. Aproximadamente cada “ciertos” minutos, detenga la actividad y haga que los alumnos compartan sus notas. El alumno A resume sus notas para el alumno B y B resume las suyas para A. Cada integrante de la pareja debe tomar algo de las notas de su compañero para mejorar las propias. También se puede realizar al final del desarrollo de una unidad didáctica.

5.- Presentaciones Orales

1. Formar grupos de aprendizaje cooperativo
2. Asignar a los alumnos o a los grupos un tema, o dejar que ellos lo elijan, sobre el que harán una presentación oral a toda la clase
3. Explicar a los alumnos que deberán hacer la presentación dentro de ciertos límites de tiempo. También puede pedírseles que incluyan elementos visuales y que hagan participar a los oyentes. El profesor hace saber que el objetivo cooperativo es que todos los componentes del grupo aprendan el material estudiado y lo presenten correctamente.
4. Dar a los alumnos el tiempo y los recursos necesarios para preparar y ensayar sus presentaciones. Los alumnos deben hacer la presentación a su grupo cooperativo y recibir sus comentarios al menos una vez antes de presentarse ante los demás.
5. Dividir la clase en cuatro grupos (tantos como miembros tienen los grupos cooperativos) y ubicarlos en distintas áreas del aula. Cuatro alumnos harán simultáneamente sus presentaciones a una cuarta parte de la clase.
6. Mientras los alumnos escuchan las presentaciones de sus compañeros, deben evaluar que estas sean serias, informativas, interesantes, concisas, fáciles de seguir, elocuentes y estimulantes... Después de cada presentación los alumnos le entregan su hoja de evaluación que deberá llevarla de vuelta a su grupo cooperativo.
7. Indicar a los alumnos que se reúnan en los grupos cooperativos e intercambien sus hojas de evaluación. El grupo puede hacerle recomendaciones a cada miembro.
8. Los grupos festejarán el empeño y el rendimiento de sus miembros

Evaluación de una presentación oral.

Criterio	Puntos	Comentarios
Serias		
Informativas		
Interesantes		
Concisas		
Fáciles de seguir		
Elocuentes		
Estimulantes		
Otros...		

Como variante se puede pedir que un grupo o algunos de sus miembros expongan el tema a toda la clase. O preguntar el contenido de lo investigado en una prueba individual.

6.- Torneos de Juegos por Equipos (TJE)

1.- Enseñanza.

2.- Estudio en equipo.

3.- Torneos: Los alumnos juegan juegos académicos en mesas de torneo de tres participantes cada una. Previamente entre todos hemos elaborado las preguntas-respuestas sobre los contenidos vistos en clase. Ejemplo: De los cuatro componentes del Marketing, ¿cuál tiene que ver con el envase? Al dorso la respuesta correcta.

4.- Reconocimiento por equipos. Recompensa informal en su caso.

REGLAS DEL JUEGO

- a. Para empezar, cada alumno saca una carta del mazo.
 - b. El que saca el número más alto es el primer lector.
 - c. El juego se desarrolla en sentido horario.
 - d. El primer lector mezcla las cartas y toma una de la parte superior del mazo. Luego, lee la pregunta correspondiente en voz alta, incluyendo las opciones posibles (cuando las hay). Por ejemplo, si un alumno toma la carta 21, lee la pregunta 21 y la responde. Si no está seguro de la respuesta, puede arriesgar sin sufrir penalización si se equivoca. Si entre los contenidos del juego hay, por ejemplo, problemas de matemáticas, todos los alumnos (y no sólo el lector) deben intentar resolverlos, para estar listo para desafiar al lector.
 - e. Cuando el lector da su respuesta, el jugador a su izquierda tiene la opción de cuestionarla y ofrecer una respuesta diferente. Si decide “pasar”, o si el tercer participante tiene, a su vez, una respuesta diferente, la desafía. Los desafiantes deben ser cuidadosos porque, si se equivocan, deben devolver al mazo una carta ganada anteriormente (si tiene alguna).
 - f. Cuando ya nadie quiere ofrecer una respuesta alternativa, el segundo desafiante (que está a la derecha del lector) toma la hoja de respuestas y lee en voz alta la respuesta correcta.
 - g. El jugador que dijo la respuesta correcta se lleva la carta. Si alguno de los desafiantes dio una respuesta incorrecta, debe devolver al mazo una tarjeta que haya ganado antes (si tiene). Si nadie dio la respuesta correcta, la carta es vuelta a colocar en el mazo.
2. El juego continúa, según decida el docente, hasta que termine la clase o se acabe el mazo.
 3. Cuando el juego termina, los jugadores anotan en la columna correspondiente al juego 1 de la hoja de puntos la cantidad de cartas que cada uno ha ganado. Si queda tiempo, vuelven a mezclar las cartas y juegan otra vez, hasta el final de la clase y anotan las cartas ganadas en el juego 2.
 4. Todos los alumnos deben jugar el juego al mismo tiempo. Mientras juegan, el docente debe circular entre los grupos para responder las preguntas de sus alumnos y asegurarse de que todos entiendan el procedimiento.
 5. Diez minutos antes de terminar la clase, di “Tiempo”, para que sus alumnos dejen de jugar y cuenten sus cartas. Luego, pídeles que anoten sus nombres, sus equipos y sus puntos en la hoja de puntos correspondiente. Pídeles que sumen los puntos ganados en cada juego (si jugaron más de uno) y que llenen el total del día. Si los alumnos son mayores, pídeles que calculen sus propios puntos para el torneo. En una mesa de tres personas donde no hay empates, el ganador recibe 60 puntos, el segundo recibe 40 y el tercero recibe 20. Cuando todos hayan calculado sus puntos, pídale a un alumno que recoja las hojas de puntaje.

Anexo III.4.- Guión para el procesamiento grupal.

REFLEXIONAMOS SOBRE NUESTRO FUNCIONAMIENTO COMO GRUPO

*Cuidense unos a otros. Compartan sus energías con el grupo.
Ninguno debe sentirse solo ni segregado,
porque es entonces cuando no llegan a la cima.
WILLI UNSOELD, RENOMBRADO ALPINISTA*

Completa las siguientes frases teniendo en cuenta el trabajo de grupo realizado.

- 1.- El ambiente general en el grupo ha sido...
- 2.- El trabajo en las diferentes tareas realizado en grupo ha sido...
- 3.- Los que destacaría que he aprendido es...
- 4.- Me ha parecido muy importante...
- 5.- Las relaciones entre nosotros han sido...
- 6.- Menciona tres cosas que tu grupo hizo bien mientras trabajaba...
- 7.- Nos ha faltado como grupo...
- 8.- Difícilmente he soportado...
- 9.- Agradezco de mis compañeros...
- 10.- Piensa en algo que ha hecho cada integrante para mejorar la eficacia general del grupo.
- 11.- Califícate de 1 (bajo) a 10 (alto) en las siguientes habilidades cooperativas. Luego, dirás a tu grupo tu calificación y explicarás por qué te pusiste esa nota. Analizad también la mejor manera de mejorar la frecuencia y la calidad con que los integrantes de tu grupo usáis esta habilidad
 - Alienta a la participación:
 - Centrado en la tarea:
 - Favorece el clima grupal:

ENCUESTA

Califica a tus compañeros de equipo de 1 (bajo) a 10 (alto) en las siguientes habilidades cooperativas.

NOMBRE DEL EQUIPO: _____

HABILIDAD	NOMBRES Y APELLIDO DE TUS COMPAÑEROS		
Alienta a la participación			
Centrado en la tarea			
Favorece el clima grupal			