



TRABAJO FIN DE MÁSTER

“LA METODOLOGÍA COOPERATIVA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE”

Eiande Aramburu Aguirre

Director: Fernando Lera López

UPNA. Curso 2013-2014

Este trabajo se enmarca dentro del plan de estudios del título oficial de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad Pública de Navarra, bajo la dirección académica de Miguel Rodríguez Wilhelmi.

ÍNDICE

1. RESUMEN.....	3
2. INTRODUCCIÓN	4
3. MARCO TEÓRICO	
3.1 Problemas actuales en educación y definiciones.....	5
3.2 Grupos de trabajo y roles.....	9
3.3 Metodología cooperativa.....	12
3.4 Aprendizaje cooperativo vs colaborativo.....	16
3.5 Esfuerzo que supone.....	17
3.6 Dificultades en el aprendizaje cooperativo.....	18
3.7 AC y aprendizaje significativo.....	19
4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS.....	21
5. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
5.1 Justificación.....	23
5.2 Contextualización.....	23
5.3 Recogida de información	
5.3.1 Observación en el aula.....	24
5.3.2 Prueba individual.....	25
5.3.3 Cuestionario.....	25
5.4 Técnicas estadísticas empleadas.....	27
5.5 Herramientas utilizadas en el aula	
5.5.1 Webquest.....	28
5.5.2 Poster.....	29
5.5.3 Puzzle Aronson.....	29
6. RESULTADOS	
6.1 Resultados en “observación en el aula”	29
6.2 Resultados en “prueba individual”	30
6.3 Resultados en “cuestionario”	
6.3.1 Hipótesis.....	31
6.3.2 Hipótesis complementarias	
6.3.2.1 Pesquisas.....	35
6.3.2.2 Satisfacción.....	38
6.3.2.3 Diferencias entre hombres y mujeres.....	38
6.3.2.4 Diferencias según edad.....	40
6.4 Clasificación alumnos.....	45
6.5 Análisis de fiabilidad.....	47
7. CONCLUSIONES.....	48
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
9. ANEXOS.....	54

RESUMEN

El presente trabajo expone, acorde con la situación escolar hoy día, una propuesta didáctica que tiene por objeto trabajar los principios que repercutirán de manera directa en la toma de responsabilidad con el trabajo cooperativo. Las prácticas cooperativas representan no sólo valor añadido en cuanto a aprendizaje significativo sino que también contribuyen a desarrollar el sentido de pertenencia a una comunidad. Sin embargo, en muchos países se encuentran únicamente en un contexto teórico por lo que se requiere un proceso de empuje y de progreso. Así, y teniendo en cuenta las oportunidades y herramientas que la educación ofrece así como los avances tecnológicos, se pretende comprobar la eficacia de la metodología cooperativa para lo cual se emplean técnicas cooperativas como el puzzle, la webquest o el poster.

La falta de motivación, la creencia de que aquello que está siendo instruido no va a tener cabida en el futuro o las dificultades para trabajar en equipos son problemas que están siendo experimentados en las escuelas. Este proyecto trata de dibujar un camino que, mediante métodos y técnicas diversas, haga frente a las cuestiones señaladas desde una perspectiva curricular del área administrativa.

Un exhaustivo análisis de los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios o de la propia observación entre otras, conlleva a subrayar la eficacia de la metodología cooperativa.

Palabras clave: prácticas cooperativas, aprendizaje significativo, eficacia.

ABSTRACT

According to the current school situation, this Final Master Project raises a didactic proposal in order to work on the principles that will allow taking shape in the commitment of cooperative student work, which should be a relevant fact in education. As the cooperative educational practises that represent not just added value in terms of meaningful learning but also contribute to develop a sense of community among youth have a minority status in many countries, a need for progress is required. Thus, taking into consideration the opportunities and tools that education provides as well as the advance in technology, and with the aim of proving de effectiveness of the cooperative learning methodology some activities such as Jigsaw, Webquest or Poster have been applied.

The lack of motivation, the belief that what is being taught will not be helpful or difficulties to work in teams are common problems at schools nowadays. This project tries to chart a path to deal with all these issues from a didactic view of the curriculum in the administrative field.

A thorough analysis of the results (questionnaire, observations...) will lead to believe in the effectiveness of the methodology.

Keywords: cooperative practises, meaningful learning, effectiveness.

2. INTRODUCCIÓN

La educación es uno de los factores que, sin duda, más influye en el desarrollo de la persona pero también de las sociedades, y en épocas convulsas con frecuencia se atiende al sistema educativo para responder a los cambios que se generan en dicha sociedad, o dicho de otro modo, la educación es la base de todo proceso de desarrollo.

Hoy día muchas empresas e instituciones trabajan de manera cooperativa por lo que demandan personas en posesión de estas habilidades sociales. Se presenta de especial relevancia, pues, emplear la metodología de aprendizaje cooperativo en el ámbito académico. No sólo en aras a adaptarse al mercado laboral, sino también para adquirir esa competencia social que deriva de poseer relaciones interpersonales sólidas y solidarias y que actuará en beneficio de la capacidad personal.

A menudo la falta de motivación incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje por lo que se precisa de nuevas disciplinas que aboguen por la calidad instructiva a la par que generan curiosidad y motivación por lo que se enseña. Gran variedad de propuestas bajo el título de técnicas de aprendizaje cooperativo han sido diseñadas para ello.

El objetivo del proyecto es por un lado analítico en cuanto a que se pretende comprobar la eficacia de la aplicación de la metodología de aprendizaje cooperativo en el aula así como medir la satisfacción creada en los alumnos; y por otro lado impulsor ya que mediante el empleo de diversas técnicas de aprendizaje que conlleven el manejo de una amplia variedad de documentos se quiere promover actitudes sociales que impliquen, entre otras, la toma de responsabilidad grupal.

El Centro Integrado Politécnico Donapea ha sido el escenario donde se ha desarrollado el estudio a lo largo de cinco semanas y media pertenecientes al final del segundo trimestre e inicios del tercero del curso 2003-2004. Concretamente se ha llevado a cabo en los primeros cursos de Gestión Administrativa (Grado medio) y Administración y Finanzas (Grado superior).

El presente trabajo se estructura de la siguiente manera:

- Una primera parte que engloba el marco teórico, donde se presenta y ahonda en la metodología cooperativa (definiciones, características, técnicas, carga de trabajo, comparación con otros métodos, etc).
- La segunda sección está dedicada a la metodología de la investigación, describiendo el diseño de la misma, contextualización del proyecto y herramientas utilizadas.
- Por último se destina un tercer apartado para analizar la información recogida (datos cuestionarios tratados en SPSS) y extraer las pertinentes conclusiones.

3. MARCO TEORICO

Una de las ocupaciones más relevantes de la pedagogía moderna ha consistido en experimentar la efectividad de los diversos métodos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hablamos de proceso de enseñanza-aprendizaje como concepto de transmisión de información y conocimientos, término más específico éste que el de educación, el cual versa sobre desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales de la persona (RAE). Por tanto la educación comprende el sistema de aprendizaje.

De igual modo hablamos de una tarea compleja. Los cambios en la sociedad y los nuevos modelos educativos demandan que la labor docente esté activa, en constante renovación y preparada para garantizar el éxito en la formación de los estudiantes.

El fenómeno del rendimiento académico es algo que ha atraído a numerosos investigadores durante años. En los primeros estudios se creía que la inteligencia y las aptitudes eran los únicos predictores del rendimiento futuro (Artunduaga, 2006). Sin embargo en posteriores investigaciones las teorías han sido reorientadas y se plantean y defienden diversas variables de carácter afectivo.

Así, según Salas Parrilla (1990), para lograr el éxito en los estudios tan importante como la inteligencia es la motivación. Reconoce también que la principal causa del fracaso escolar es la falta de motivación.

Motivación, del latín *motivus* que significa “causa del movimiento” nos hace pensar en aquello por lo que el estudiante en cuestión siente curiosidad, deseo, ambición, y que por lo tanto es digno de merecer el movimiento.

Evidentemente la motivación no es el único factor que lleva al éxito en los estudios pero sí uno de los más relevantes y por ello, muy a tener en cuenta. De hecho Cabanach afirma que el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez. (Cabanach et al., 1996).

Con el nuevo paradigma educativo en el que nos vemos inmersos a día de hoy, se pretende estimular la motivación del alumno mediante la implantación de interesantes estrategias. Probablemente una de las más reseñadas es la referente al cambio de roles entre profesor-alumno, donde el profesor ejerce de guía y es el alumno quien asume un papel más activo, constructor de su propio conocimiento al tiempo que aumenta su cuota de responsabilidad en las distintas etapas del proceso.

A pesar de tratarse de técnicas que están dando resultados muy positivos según podemos ver en encuestas de satisfacción, testimonios, investigaciones, etc., existe un problema de fondo que debe ser considerado.

Me estoy refiriendo a la escasa utilidad que ven los alumnos a lo que se les enseña en las aulas. Y es precisamente esa realidad la que debe actuar de guía en toda actividad docente.

Como señaló el coordinador del Informe PISA de la OCDE, Andreas Schleicher, en una entrevista realizada en 2006, “el éxito del sistema educativo está en lograr una mayor motivación en el alumnado. El estudiante debe aprender que lo que estudia no sólo sirve para la escuela, sino que le abrirá nuevas oportunidades en el futuro” (Cabanach et al., 2006).

La clave está en ayudar al alumno a generar mecanismos de automotivación, pero para todo, para el estudio, para su convivencia con los compañeros y para la vida en general (Beltrán, 1998). Beltrán nos habla de convivencia con los compañeros, y es que la interacción entre iguales actúa como motor de aprendizaje, cobrando especial importancia en la construcción del conocimiento.

En el **aprendizaje cooperativo** (AC) se apuesta por ello en tanto los estudiantes deben trabajar juntos para el logro de un objetivo común. En las líneas siguientes se ahondará más al respecto de esta estructura cooperativa.

Resulta complicado definir el concepto de aprendizaje cooperativo, y no sólo porque exista multitud de literatura acerca del tema sino porque, como bien afirma Sharan (2000), se trata de un término “paraguas” en tanto puede revelar como disfrazar su propio significado según quién y bajo qué contexto lo interprete.

El hecho de existir semejante cantidad de documentación que versa sobre el tema en cuestión, revela la influencia que tiene la aplicación de esta metodología en la mejora del desarrollo académico, personal y social del alumno.

Para Johnson y Johnson (1991) el aprendizaje cooperativo es el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y entre sí.

El aprendizaje cooperativo se refiere a una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje, señala Kagan (1994).

En palabras de Balkom (1992), se trata de una estrategia exitosa de enseñanza en la cual equipos pequeños y heterogéneos usan una variedad de actitudes de aprendizaje para mejorar la comprensión de un tema. Cada miembro del equipo es responsable no solo de aprender lo que se enseña sino también de ayudar a sus compañeros de equipo a aprenderlo, creando una fuerte cohesión grupal.

Slavin (1980) afirma ser una técnica del salón de clases en la cual los estudiantes trabajan en actividades de aprendizaje en pequeños grupos y reciben recompensas o reconocimientos basados en la realización o desempeño grupal.

Por lo tanto el concepto puede tratarse desde dos perspectivas distintas pero estrechamente ligadas entre sí. Por un lado el logro de los objetivos que se proponen a título individual depende no sólo de su propia actuación sino también de la del resto de individuos que conforman el grupo (se hablaba de responsabilidad líneas más arriba), y por otro las recompensas o reconocimientos a los que alude Slavin que recibe cada miembro están relacionados con la eficacia de la labor grupal realizada.

Luis Fernando Gracia, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Europea de Madrid recoge en un breve párrafo y de manera sagaz y comprensible el funcionamiento de la metodología (Gracia, 2010, p.3):

“El conocimiento se adquiere a partir de una labor conjunta entre profesores y estudiantes. El profesor, desde su lugar, apunta a la promoción de la motivación personal de sus estudiantes. A través de competencias como la comunicación, la organización del trabajo o la toma de decisiones, el estudiante asume la adquisición de sus conocimientos desde la responsabilidad. No sólo desde su propia responsabilidad sino también desde la responsabilidad compartida. Esto es porque los estudiantes se implican conformando un grupo de trabajo en el que desarrollarán una tarea. Una vez realizada esta, no sólo se habrán preocupado por su aprendizaje sino también por el de sus compañeros”.

El aprendizaje cooperativo conforma un modelo de actuación pedagógica confrontado a los modelos de aprendizaje individual y competitivo propios del viejo paradigma. Resulta interesante exponer sucintamente las principales características que conforman cada uno de ellos para poder así proceder a una comparación que nos permitirá observar los beneficios, tanto cognitivos como sociales, del modelo cooperativo.

Como he dicho existen tres vías básicas mediante las cuales los estudiantes pueden actuar en el aula. Pueden competir para ver quién es “el mejor”, buscando aquellos resultados que, siendo beneficiosos para él, sean perjudiciales para el resto; pueden trabajar individualmente para lograr una meta u objetivo sin prestar atención al resto de estudiantes, luego la interdependencia es nula en la consecución de los objetivos; o pueden trabajar de manera cooperativa con sumo interés por garantizar el aprendizaje del compañero además del propio.

Los cinco elementos que contribuyen a la eficacia de la instrucción según Johnson y Johnson (1994, 2002), son las siguientes:

1. Existe *interdependencia positiva* cuando un estudiante sabe que no puede alcanzar el éxito si el resto de compañeros tampoco lo logran. Se requiere, pues, gran confianza entre los miembros que forman el grupo.

En la primera experiencia de trabajo cooperativo el grupo alcanza un nivel de cooperación inferior al esperado por lo que resulta necesario complementarlo con otros tipos de interdependencia positiva como pueden ser los premios y recompensas. El docente propicia que cada miembro reconozca y valore el trabajo realizado por sus compañeros.

2. La *interacción positiva cara a cara* está fomentada por los esfuerzos que hace cada miembro para que los demás compañeros alcancen también la meta que se han propuesto juntos.

Es positiva en el sentido de que los alumnos se ayudan y se apoyan a la hora explicar un concepto o resolver un problema.

3. Para que haya una *responsabilidad individual* es necesario que el profesor evalúe los resultados de cada estudiante y los comunique tanto a él como al grupo.

De esta manera cada miembro se compromete en el desarrollo y progreso del trabajo común. Asimismo el grupo conoce qué miembro necesita ayuda para llevar a cabo la tarea.

Exámenes individuales, preguntas o exposiciones del trabajo sin previo aviso constituyen algunas de las fórmulas de estructurar la exigibilidad individual.

4. Se deben conocer y aprender a utilizar una serie de destrezas o *habilidades cooperativas*. Sin las habilidades sociales necesarias (liderazgo y capacidad de decisión, comunicación y gestión de conflictos, transmitir confianza, etc.) no se puede lograr el funcionamiento efectivo del grupo. La enseñanza de estas habilidades debe ser tan precisa como la enseñanza de habilidades académicas.

5. Una discusión dentro del grupo acerca de si se está trabajando de manera efectiva (relación entre componentes) o de cuánto de bien se están logrando los objetivos posibilita el mantenimiento del grupo como tal, facilita el aprendizaje de habilidades cooperativas y cada componente recibe feedback de su participación.

Esta acción se conoce como autoanálisis del grupo y favorece un seguimiento y mejora del rendimiento del mismo, fomentando aquellas acciones beneficiosas para la dinámica de trabajo cooperativo y evitando aquellas que la entorpecen.

3.2 GRUPOS DE TRABAJO

“El todo es más que la suma de las partes”

Teoría de la Gestalt

Huelga decir el papel protagonista que poseen los grupos en la metodología objeto de estudio, por lo que a continuación se presentan elementos a tener en cuenta a la hora de establecer tipos de estrategias a utilizar según la clase de grupo. La clasificación de los grupos puede ser *informal, formal y grupos de base cooperativos* (Johnson y Johnson, 1999).

➤ Informal

Estudios neurocientíficos han afirmado que la capacidad máxima de concentración de adolescentes es de alrededor de 20 minutos. Los profesores deben variar las actividades y crear nuevos estímulos cada 15-20 minutos.

Cierto es que estas interrupciones condicionan el tiempo disponible para impartir el material, pero como contrapartida esta estrategia mejora notablemente el aprendizaje y permite el establecimiento de relaciones entre los estudiantes (Domingo, 2008).

Por tanto, hablamos de formación de grupos con carácter temporal para trabajar durante un breve periodo de tiempo de una sesión y resultan especialmente útiles en aquellas sesiones expositivas. Se forman para concentrar la atención del estudiante en procesar cognitivamente el material que se ha repartido y a la vez ayuda a establecer expectativas sobre lo que abarcará la actividad (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

➤ Formal

Los grupos de aprendizaje cooperativo formal pueden durar desde una clase hasta varias semanas. Estos grupos aseguran que los alumnos se involucren de manera activa para lograr objetivos compartidos. Son el eje central de esta metodología de aprendizaje.

Los grupos son formados por el profesor bajo criterio personal y suelen formarse con 3-4 miembros. La adecuada impartición de material resulta crucial pues de ello dependerá la interdependencia posterior a la hora de trabajar, provocando la necesidad de cooperar.

➤ Grupos de base cooperativos

Funcionan todo el año y son grupos de aprendizaje heterogéneos con miembros permanentes, cuyo objetivo principal es posibilitar que sus miembros se brinden ayuda unos a otros. Estos grupos permiten establecer relaciones responsables y duraderas que los motivarán a esforzarse, a progresar y a alcanzar un buen desarrollo cognitivo y social (Stigliano y Gentile, 2006).

Tal y como afirma Traver (2003), tradicionalmente el aprendizaje cooperativo se ha asociado con el aprendizaje en grupos o equipos. El AC pertenece a esa categoría pero no todo trabajo en grupo es necesariamente aprendizaje cooperativo. Se deben tener en cuenta diversos criterios a la hora de agrupar a los alumnos.

Según Pujolàs (2004) la elección óptima es aquella que contempla grupos heterogéneos (capacidades, sexo, destrezas...) de cuatro miembros, y por supuesto no serán modificados cuando funcionen eficientemente.

Tan importante es el papel del profesor como del estudiante si quiere llevarse a cabo este planteamiento de enseñanza-aprendizaje. Por ello resulta interesante plasmar los roles de estos dos agentes directamente implicados en el proceso.

- **Rol del profesor**

“El trabajo del maestro no consiste tanto en enseñar todo lo aprendible, como en producir en el alumno amor y estima por el conocimiento”.
John Locke (1632-1704)

Como bien recogen distintos enfoques que han sido recogidos respecto al aprendizaje cooperativo, el profesor no se limita a observar la actuación de los diferentes grupos, sino que supervisa activamente el proceso de construcción del conocimiento además de las interacciones entre miembros.

El docente presenta una postura de guía o mediador en la creación de la esfera cognitiva, afectiva y social de los estudiantes participantes. Para ello deberá, siempre que sea necesario, apostar por nuevos esquemas de enseñanza.

Del fruto de destrezas y capacidades del docente deriva el éxito de la aplicación metodológica en cuestión, por lo que una previa formación resulta condición necesaria pero no suficiente en toda actividad de índole cooperativo que se quiera desarrollar.

Las actividades a realizar podrían recogerse de esta manera:

- Explicar la tarea, la estructura cooperativa y las habilidades sociales requeridas.
- Monitorear e intervenir.
- Evaluar y procesar.

Prieto (2007) marca en cuatro fases las pautas necesarias para aquel docente que quiera poner en práctica de manera acertada una actividad de aprendizaje cooperativa.

La primera de ellas hace referencia a la toma de decisiones previa a la enseñanza en el aula como pueden ser especificar los objetivos o preparar los materiales de aprendizaje. **La segunda** hace alusión a la estructuración de la tarea y la interdependencia positiva y básicamente versa sobre explicar los criterios para el éxito así como estructurar responsabilidades (individual, grupal). En cuanto a **la tercera** fase se refiere, el docente interviene en el proceso controlando y supervisando el mismo. **La cuarta** y última fase se dedica a la evaluación tanto del aprendizaje como de la interacción grupal. Cantidad y calidad del aprendizaje y reflexión acerca del funcionamiento de los grupos son llevadas a cabo en este punto.

- **Rol del alumno**

En ocasiones el alumno no sabe cómo actuar en beneficio del grupo cooperativo o, simplemente, se niega a hacerlo. En estos casos el docente reparte un rol concreto a cada miembro del grupo para maximizar el aprendizaje de los estudiantes (Johnson, Johnson, Holubec, 1993)

Los alumnos involucrados en el AC presentan las siguientes características.

- ✓ Muestran *motivación* por el aprendizaje, tanto es así que demuestran pasión en la resolución de las tareas y comprensión de ideas y conceptos.
- ✓ El grado de *responsabilidad* hacia el aprendizaje es elevado. Entienden que deben alcanzar los objetivos propuestos y su implicación en el trabajo es comprometido.
- ✓ Son *colaborativos* en tanto saben la importancia que tiene el rendimiento del resto de miembros del equipo. Escuchan las aportaciones del resto y permiten la mejora de las mismas. La empatía está, pues, presente.
- ✓ Los alumnos adaptan los mecanismos y procesos de realización de la tarea en base a los recursos e información de que disponen y en base a lo que quieren lograr, siempre aplicando criterios apoyados en la eficacia. Es por ello que pueden definirse de *estrategas*.

3.3 METODOLOGÍA COOPERATIVA

“Aprender para cooperar y cooperar para aprender”

A continuación se describen algunos de los métodos de AC mejor investigados y cuyos efectos se conoce son beneficiosos para el desarrollo cognitivo del alumno. He optado por no incluir aquellas técnicas que tienen su fundamentación en la educación primaria tales como métodos específicos para enseñar a leer y escribir o la enseñanza individualizada asistida para enseñar matemáticas en los primeros ciclos puesto que no van a ser aplicados en mi futuro profesional como docente.

Los métodos aquí descritos, por el contrario, son aplicables a gran variedad de materias.

1. **Learning together** (Johnson y Johnson, 1994)

Los estudiantes, en equipos heterogéneos de 5 miembros, trabajan el material que el profesor les ha repartido (ejercicios y sus soluciones principalmente) sobre la lección estudiada. Basándose en el trabajo grupal realizado, el profesor premia a los estudiantes (Hendrix, 1999).

El objetivo no es otro que cada estudiante interiorice la lección y ayude a los compañeros en el aprendizaje de la misma.

2. **Group investigation** (Sharan, 1992)

Por medio de este método los estudiantes en grupos reducidos trabajan para investigar acerca de un tema propuesto por el docente.

Cada tema se divide en tantas partes como miembros tiene el grupo y cada miembro es responsable de buscar información y aprender la sección que le corresponde. Al final todos los integrantes han de coordinarse para llevar a cabo las actividades que establece el proyecto así como de presentar el informe final.

Esta técnica puede transformarse en un emprendimiento novedoso a pesar de su disfraz de tradicionalidad. Sharan y Sharan (1996) sostienen que es necesario determinar a priori los roles que facilitarán la tarea de investigación, el reparto de los temas, cómo se revisará el material acumulado y quién realizará la redacción final.

3. **Jigsaw** (Aronson, 1978)

En el método Jigsaw, también conocido como Puzzle de Aronson, los estudiantes trabajan en equipos y cada miembro se responsabiliza de estudiar una parte de la materia para, después de ser discutida en su grupo de expertos, explicarla y enseñarla al resto del equipo.

4. **Students team-achievement division** (Slavin, 1978)

En este método los miembros reciben la recompensa como grupo basado en logros individuales.

Estos logros se miden por la mejora en calificaciones obtenidas por el individuo en comparación con la calificación anterior en exámenes individuales. Es decir, se reparte un cuestionario o examen individual y los resultados se comparan con resultados anteriores.

Con posterioridad cada equipo analiza los resultados y diseñar las estrategias oportunas para mejorar su forma de trabajo.

5. **Team-games-tournament** (Devries, Edwards y Slavin, 1978)

El profesor utiliza este método para medir el progreso de los estudiantes semanalmente.

Estos consisten básicamente en responder a preguntas, escritas en fichas dentro de una caja, sobre la lección presentada por el profesor y trabajada por cada alumno en sus correspondientes equipos

Concretamente, cada estudiante juega en una mesa de torneo contra estudiantes de otros equipos, pero del mismo nivel, tomando como referencia una evaluación anterior. Aquél que gana más puntos dentro de una mesa recibe 6 puntos, el siguiente 4 y el siguiente 2.

La recompensa es grupal en base al número de puntos que cada miembro consigue en el torneo (Goikoetxea y Pascual, 2002).

Basado en las investigaciones llevadas a cabo por Johnson y Johnson (2009), todo docente debe comprender qué conlleva el trabajo cooperativo para poder emplear correctamente las técnicas de aprendizaje cooperativo.

El hecho de interiorizar los componentes esenciales de la cooperación permite al profesor:

- Estructurar de manera cooperativa lecciones existentes, curriculum y demás cursos.
- Confeccionar lecciones de aprendizaje cooperative para cumplir con las circunstancias y características instructivas así como con las necesidades curriculares, asignatura y estudiantes.

- Diagnosticar los problemas que los estudiantes puedan mostrar al trabajar en equipo e intervenir para aumentar la efectividad del estudiante en el grupo.

No obstante estas medidas que el docente pudiera tener claras, se requiere un amplio conocimiento acerca de cómo deben formarse y ser evaluados los grupos para garantizar el éxito de las estrategias de aprendizaje cooperativo en el aula.

Según Holubec, Johnson y Johnson (2003), existen ocho pasos que todo profesor implicado en esta metodología debería seguir para asegurar la capacidad del grupo:

- Reconocer el poder de los grupos para fines evaluativos.
- Estructurar de manera efectiva los grupos incluyendo interdependencia positiva, interacción, responsabilidad individual, uso apropiado de habilidades sociales y procesamiento grupal.
- Realizar un plan de evaluación.
- Hacer uso del grupo para evaluar actuaciones individuales.
- Evaluar actuaciones grupales.
- Estructurar evaluaciones interpares de los compañeros del grupo.
- Elaborar autodiagnósticos dentro del grupo.
- Usar los grupos para crear situaciones de evaluación

Ya sea por medio del empleo de uno de los métodos de aprendizaje cooperativo anteriormente descritos u otro, se sabe que una serie de competencias son transmitidas al estudiante y se encuentran recogidas en la siguiente tabla.

En la siguiente tabla se describe una clasificación de las competencias que se logran mediante el AC.

AC Y COMPETENCIAS

1-Conocimientos	<ol style="list-style-type: none"> 1) Generales para el aprendizaje 2) Académicos vinculados a una materia 3) Vinculados al mundo profesional 	<p>Búsqueda, selección y valoración de información.</p> <p>Comprensión profunda de conceptos abstractos esenciales para la materia.</p> <p>Adaptación y aplicación de conocimientos a situaciones reales.</p>
2-Habilidades y destrezas	<ol style="list-style-type: none"> 1) Intelectuales 2) De comunicación 3) Interpersonales 4) Organización/gestión personal 	<p>Resolución creativa de problemas. Resumir y sintetizar.</p> <p>Expresión oral: planificación y estructuración del discurso, manejo de la asertividad, claridad en la exposición, readecuación del discurso en función del feed-back recibido. Invitar a expresarse. Plantear cuestiones, etc. Expresión escrita: redacción de informes bien estructurados, manejo del lenguaje técnico, inclusión de gráficos e ilustraciones, sintaxis...</p> <p>Desempeño de roles (coordinador, observador, secretario,...). Reconocer aportaciones. Expresar desacuerdo. Animar a otros. Expresar apoyo. Pedir aclaraciones. Reducir tensiones. Mediar en conflictos.</p> <p>Afrontar la incertidumbre. Verificar existencia de consenso. Verificar comprensión. Centrar al grupo en su trabajo. Elaborar a partir de ideas de otros. Seguir consignas. Regular el tiempo de trabajo. Ceñirse a la tarea.</p>
3-Actitudes y valores	<ol style="list-style-type: none"> 1) De desarrollo profesional 2) De compromiso personal 	<p>Expresar sentimientos. Demostrar aprecio. Vivir satisfactoriamente la interacción con individuos o grupos. Afrontar las perspectivas y aportaciones de otros como oportunidades de aprender.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Practicar la escucha activa. - Compromiso con el cambio y el desarrollo social. - Tomar conciencia de lo comunitario, de la cooperación frente a la competición. - Asumir la diferencia y lo pluriidentitario

Fuente: Apodaca, 2006.

3.4 APRENDIZAJE COOPERATIVO VS COLABORATIVO

Es frecuente emplear los términos aprendizaje cooperativo y colaborativo como sinónimos, y sin embargo difieren en algunos aspectos. Por lo tanto y debido a que ambos aparecen a menudo relacionados conviene aclarar ciertas ideas con el objeto de obtener aquella información que realmente necesitamos si se desea ahondar más en la materia.

En el aprendizaje cooperativo la responsabilidad de estructurar el proceso es del profesor mientras que en el colaborativo es en el propio alumno en quien recae la responsabilidad. Sin embargo el fundamento de construcción del conocimiento no varía, es decir, es el alumno quien valiéndose de los medios, las experiencias y de esa relación positiva profesor-alumno descubre el conocimiento, favoreciendo un aprendizaje significativo.

El aprendizaje colaborativo se caracteriza por emplear la tecnología de la información y la comunicación como herramienta pedagógica para permitir el aprendizaje interactivo mientras que, como decía, en la estructura de aprendizaje cooperativo existe un proceso de formación por parte de los equipos. Inicialmente la labor del profesor es más directiva: marca la tarea, estructura los tiempos, establece las reglas, marca las consecuencias o los criterios de valoración; pero poco a poco es el grupo el que toma más intervención en el proceso de gestión y los profesores supervisan el trabajo y sus interacciones.

La división de tareas marca un hito en el proceso de aprendizaje cooperativo, así se lleva a cabo una consecución de tareas para llegar al objetivo propuesto. En el colaborativo se da mayor importancia al proceso que a las tareas, de tal manera que resulta imprescindible una colaboración grupal si se quiere construir el conocimiento. Esto mayor flexibilidad derivada de no poseer reglas rígidas para lograr el objetivo propuesto permite estimular la creatividad.

En lo que a la formación de grupos se refiere, Brufee (1995) afirma que el enfoque colaborativo es el que requiere de una preparación más avanzada para trabajar con grupos de estudiantes. A diferencia del aprendizaje colaborativo, el cooperativo podría emplearse en grupos de estudiantes heterogéneos en sus capacidades cognitivas, de este modo el interés por los otros, el apoyo mutuo, en definitiva el impulso a la solidaridad es mucho mayor (Pujolàs, 2009).

3.5 ESFUERZO QUE SUPONE

En relación con las habilidades cooperativas de las que se hablaba anteriormente, éstas deben ser enseñadas meticulosamente. Entre otras, generar confianza en el grupo, expresarse con claridad y rotundidad (a menudo en otros idiomas) o mostrar dotes de liderazgo. Para ello se precisa que los profesores aprendan (incluso antes que los estudiantes) las cualidades que constituyen cada competencia y tienen que disponer de todos los medios necesarios tanto para el aprendizaje como para la transmisión, por lo que se requiere un compromiso por parte de las organizaciones. (Domingo, 2008).

En el transcurso del proceso, el estudiante debe adoptar una actitud activa en todo momento pues debe cumplir con aquellas tareas diseñadas por el profesor así como encontrar sentido a todo aquello que expone. Todo ello requiere un especial esfuerzo por parte del estudiante si lo comparamos con lo que supone acudir a una clase magistral.

No obstante, dicho esfuerzo se ve compensado ya que el AC es un método que asegura la motivación extrínseca del alumno mediante incentivos como premios o calificaciones tanto a nivel individual como grupal. Podría afirmarse que, respecto al estímulo, el AC resulta un procedimiento eficaz (O'Donnell, 1996).

Además, también asegura la motivación intrínseca, ampliamente estudiada desde las perspectivas motivacionales, pudiéndose pensar que los métodos de AC son atractivos en sí mismos (Sharan y Shachar, 1988).

Todo ello unido a la interacción y trabajo para alcanzar una meta común genera incentivos como deseo de aumentar su rendimiento para contribuir al éxito del grupo, el interés por ayudar a los compañeros más retrasados o la curiosidad intelectual. También la posibilidad de crear relaciones estables y perdurables que ofrecen estos métodos pueden generar en los alumnos el interés por trabajar arduamente (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Más de 30 estudios han mostrado que mediante el AC se promueve la atención y motivación hacia la tarea y ello favorece a que el estudiante dedique más tiempo e intensidad a las tareas que otras metodologías alternativas (Johnson y Johnson, 1999).

Siendo así queda evidenciado que el esfuerzo por cumplir con la metodología de trabajo queda relegado a un segundo plano si nos detenemos en la manera en que plantea la superación del arduo trabajo además de los beneficios que trae consigo.

3.6 DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

En multitud de investigaciones se han remarcado las consecuencias beneficiosas que acarrea la implantación de la metodología cooperativa en el aula. Autores como Slavin (1999) parecen convencidos de la repercusión que dicho sistema de aprendizaje está teniendo y admite existir numerosas razones para que esta forma de educación se convierta en la corriente dominante de la práctica escolar. Una de ellas es la aceptación de aquellos alumnos con dificultades académicas. Otra viene derivada de la importancia de aprender a interrelacionar conocimientos y habilidades, aspecto que trabaja el aprendizaje cooperativo.

Sin embargo existen una serie de obstáculos derivados de su aplicación que requieren ser superados para poder obtener los numerosos y positivos resultados que se buscan con la implantación de la metodología cooperativa.

Los estudiantes no son idénticos. La heterogeneidad puede derivarse de bien las habilidades naturales que posee cada estudiante o bien por enfrentar múltiples demandas de tiempo.

Si los estudiantes no presentan idénticas funciones de producción del conocimiento y/o de utilidad, el profesor no puede determinar una elección que optimice el uso del tiempo por todos los estudiantes (Holt, Michael, Godfrey, 1997).

Puede ocurrir también que se comience a trabajar sin haber sido concretado el objetivo o meta que se persigue. De ser así, no puede existir un método de resolución del trabajo adecuado por lo que la dinámica no funciona debidamente.

Puede suceder que el grupo, debido a que no está familiarizado con las técnicas cooperativas, no cambie de estrategias de trabajo a pesar de estar obteniendo resultados negativos.

La cultura juega un papel importante, que no determinante, en todo esto. Es lógico pensar que la aplicación de este modelo resulte más efectiva en aquellas sociedades colectivistas más que en aquellas individualistas. No obstante, cuando el aprendizaje cooperativo es organizado de manera que atienda a las preferencias, tendencias y cultura del estudiante, se realiza un especial esfuerzo en aprender, obteniendo mejores resultados académicos (Phuong-Mai, Terlouw, Pilot y Elliott, 2009).

Pero como puede intuirse todas estas dificultades pueden ser superadas con una correcta formación previa basada en la información y aclaración de diversos aspectos fundamentales y en el ofrecimiento de recursos que permitan al estudiante adaptarse a las herramientas que trae consigo el nuevo paradigma de trabajo en equipo.

3.7 AC Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Reflejado queda que de forma cooperativa se impulsa el desarrollo de aprendizajes activos y significativos. Son éstos conceptos que guardan presencia en multitud de textos analíticos y de reflexión psicopedagógica. Ello implica la importancia que conlleva fomentar una educación que abogue por garantizar este tipo de aprendizaje en que el estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso (Ausubel, 1963).

Tal y como afirma Coll (1988) en una de sus reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo, éste requiere de varias condiciones para que se cumpla debidamente, siendo necesaria la actitud favorable del estudiante para aprender significativamente.

Esta actitud podría derivarse del protagonismo y responsabilidad del alumno en su propio aprendizaje, lo cual nos conduce automáticamente a pensar en el aprendizaje cooperativo.

Cabría pensar que es necesario un arduo trabajo de preparación de la memoria para poder relacionar esa nueva información con la que ya posee y trazar así la red de significados. Sin embargo se trata de hacer uso de no sólo la capacidad intelectual del alumno sino también del conocimiento que ya posee y que puede derivar de experiencias de actividades tanto escolares como extraescolares.

Según afirma Brenson (2002) el proceso de enseñanza aprendizaje basado en experiencias no va en contra del aprendizaje memorístico, ya que las ideas nuevas sólo pueden aprenderse, retenerse y complementarse si se reflexiona y refieren a conceptos, supuestos o proposiciones previamente adquiridos, en muchas ocasiones obtenidos a través del esquema de aprendizaje tradicional.

El siguiente gráfico recoge la comparación entre el rendimiento, a lo largo del tiempo, del modelo de aprendizaje significativo y el tipo de aprendizaje basado en el uso de la memoria o memorístico.

El significativo va consolidándose según transcurre el tiempo a pesar de mostrar un rendimiento bajo las primeras semanas. Esto deriva en una conformación del conocimiento y su eficaz retención. Puede determinarse que aquellas metodologías que implican al estudiante, es decir, las metodologías conocidas como activas, acarrearán beneficios transcurrido un tiempo.

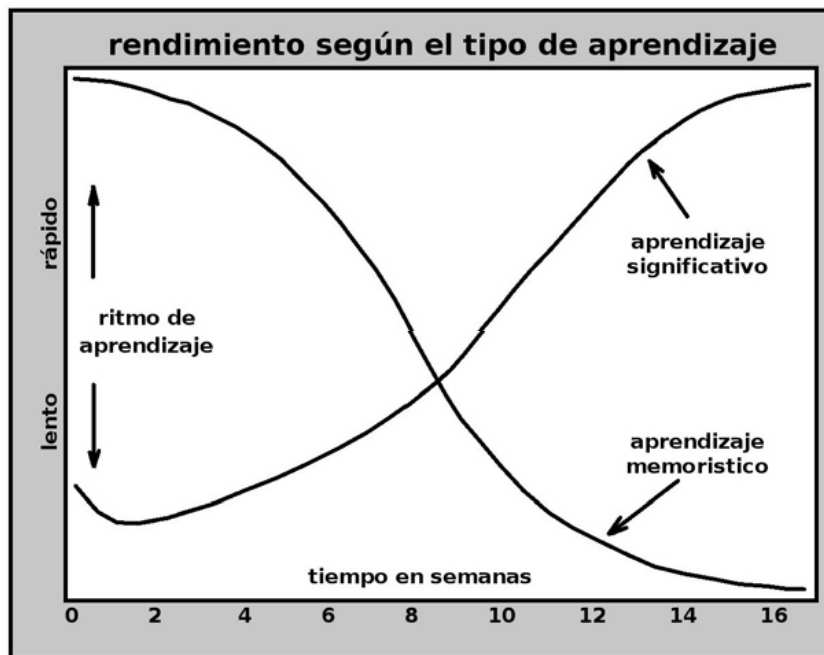


Figura 2: *Aprendizaje memorístico frente al significativo (Novak, 1998)*

Robert Swart (2013), creador del método “Thinking Based Learning” apuesta por una reforma educativa en la que el proceso de memorización debe quedar relegado a un segundo plano. Contempla una serie de medidas como la puesta a disposición de los alumnos por parte de los profesores de herramientas para aprender a pensar, no sólo memorizar.

Además en una charla impartida en la Universidad de Navarra realiza una afirmación que actúa en beneficio de la metodología que en el presente trabajo está siendo analizada:

“Con el pensamiento activo los estudiantes no sólo se interesan y aprenden más sino que desarrollan importantes capacidades relacionadas con el pensamiento que pueden usar el resto de sus vidas”

Por tanto queda mostrado que mediante el AC se hace frente al reto de mostrar al alumno para qué sirve aquello que aprenden, resultando un aprendizaje con sentido.

Un exhaustivo análisis en el campo del aprendizaje significativo conllevaría un completo trabajo de investigación. Lo que se ha pretendido en este epígrafe ha sido poner de relieve la importancia que tiene cumplir favorablemente este proceso para la educación del alumno y su grado de relación, o dicho de otro modo, cómo el aprendizaje cooperativo estimula el aprendizaje activo, funcional y significativo.

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

El fundamento de esta investigación se sostiene en la experiencia vivida en el centro integrado politécnico Donapea. Concretamente es donde identifiqué un problema de aprendizaje que puede ser tratado mediante la aplicación de nuevas metodologías.

Los alumnos y alumnas del ciclo medio de gestión administrativa del CIP Donapea no adquieren el conocimiento suficiente en el manejo y comprensión de documentos fundamentales como son la factura, el cheque o la letra de cambio.

El contenido del ciclo, y más concretamente el del módulo de operaciones auxiliares de gestión de tesorería gira en torno a labores administrativas y de gestión de pagos y cobros y resulta imprescindible que más allá de familiarizarse con los documentos pertinentes comprendan la lógica de su aplicación.

En segundo curso acuden a la empresa simulada donde cada grupo desarrolla un proyecto de negocio. Los alumnos se encuentran con una serie de documentación real a elaborar y tramitar y se observa una carencia en la consecución de este paso ya que vuelven a formular preguntas propias del curso anterior, por lo que se retrasa el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ser más precisos se observaron las siguientes manifestaciones del problema:

- Falta de motivación por la tarea.
- Actitudes negativas de implicación y de iniciativa.
- Bajo grado de comprensión de lo que se hace y por qué se hace.
- Escasa relación social en el aprendizaje.

4.1 OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo son los siguientes:

- ✓ Analizar la satisfacción y la motivación creada en los alumnos hacia la materia.
- ✓ Comprobar la eficacia de la aplicación de la metodología de aprendizaje cooperativo en la ya citada materia.
- ✓ Promover cambios de conducta principalmente sociales por parte del alumnado en cuanto a tomar conciencia de sus responsabilidades grupales.

4.2 HIPÓTESIS

Se plantean las siguientes hipótesis que serán contrastadas por medio de los datos recogidos en la encuesta de satisfacción así como de la propia labor de observación y pruebas individuales.

1. El alumnado muestra opinión y actitud más favorables hacia el aprendizaje cooperativo que hacia la lección magistral.
2. Las relaciones entre miembros del grupo así como el vínculo profesor-alumno resulta más enriquecedor con esta metodología.
3. Comprometerse con el AC supone una carga de trabajo elevada.
4. Del hecho de cooperar en equipo para asegurar que cada uno de los miembros aprende, se refuerza la cohesión grupal y se adquieren diversas habilidades.
5. Es recomendable el empleo de las TIC como recurso didáctico.

4.3 HIPÓTESIS COMPLEMENTARIAS

Este epígrafe recoge una serie de preguntas surgidas tanto en el transcurso del Practicum como en el desarrollo de la investigación y a las que se pretende dar respuesta.

Por un lado se quiere conocer si los alumnos atribuyen la mejora en habilidades comunicativas al hecho de trabajar en equipo y con qué grado de satisfacción se han encontrado una vez terminada la etapa de aprendizaje cooperativo. El grado de presencia que debieran poseer las técnicas cooperativas en el curriculum educativo también ha sido cuestión de estudio.

Por otro y siendo consciente de la influencia que tiene la etapa de tránsito hacia la madurez, estimo oportuno analizar si existen diferencias tanto entre hombres y mujeres como diferencias según edad a la hora de valorar la metodología aplicada.

Esto viene a raíz de que pude observar comportamientos y actitudes dispares en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los adolescentes viven cambios importantes y de manera constante y resulta de especial relevancia que el docente acerque los contenidos al alumnado de una manera que permita el estímulo del aprendizaje.

5. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Dada la importancia de la investigación para el mejoramiento cualitativo de la enseñanza y la pedagogía, la formación del docente tiene que reforzarse con la formación en investigación (UNESCO, 1996). En base a lo anterior, los recursos, métodos y técnicas empleadas en el aula deben responder a los propósitos marcados.

5.1 JUSTIFICACION

Durante décadas se ha enseñado mediante herramientas teóricas frecuentemente poco intuitivas y con un elevado grado de complejidad. El hecho de que concedieran el Premio Nobel en 2002 a Vernon Smith por su gran labor investigadora en el área de la economía experimental, ha incitado a muchos docentes a trabajar estrategias alternativas.

Atendiendo al cono de aprendizaje de Edgar Dale, se observa cómo aquellos comportamientos que implican “Hacer” permiten recordar al cabo de dos semanas el 90% de lo que se dice y hace frente al 10% y 20% derivados de la lectura y de lo escuchado, respectivamente.

A día de hoy las sesiones de trabajo están estructuradas de tal manera que los métodos menos eficientes ocupan un alto porcentaje del espacio educativo.

Tras haber analizado la amplia literatura existente al respecto, pienso que metodologías de AC producen rendimientos superiores que lecciones magistrales. Es por todo esto que he estimado conveniente introducir aplicaciones metodológicas alternativas en el aula.

5.2 CONTEXTUALIZACIÓN

El contexto de intervención responde a la relación de interactividad profesor-alumno-contenido, enfocada a promover la construcción del aprendizaje y se divide de la siguiente manera:

El escenario es el CIP Donapea, ubicado en Pamplona.

La muestra

Para la obtención de la información necesaria para llevar a cabo esta investigación acudimos a la población que no es otra que el primer curso del ciclo de Grado Medio de Gestión Administrativa. Concretamente se trata de 9 alumnas y 7 alumnos de entre 16 y 18 años.

Por otro lado 12 alumnos del módulo de Proceso Integral de la Actividad Comercial también fueron partícipes de una de las técnicas de AC, concretamente el Puzzle de Aronson.

Duración

Los aspectos que se quieren medir e interpretar han sido trabajados y recogidos en 7 sesiones de 55 minutos cada una. A lo largo de mi estancia en el Centro he podido observar la metodología empleada por el profesor y el desarrollo de las clases, lo que ha contribuido a poder planificar e impartir las sesiones con mayor conocimiento.

5.3. RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para poder analizar si se cumplen los objetivos y contrastar las hipótesis planteadas se ha apostado por un sistema de investigación multimetódico, contemplando diversas técnicas y métodos de investigación y que consta, básicamente, de las siguientes etapas:

- a) Observación en el aula
- b) Pruebas individuales
- c) Cuestionario

5.3.1 Observación en el aula

Es el proceso de conocimiento por el cual se captan intencionadamente aquellos rasgos que se habían planteado previamente. La recogida de información significativa requiere atención en todo momento ya que en ocasiones reflexiones y comentarios interesantes son derivados de la interacción entre iguales y no tanto de la relación profesor-alumno. De igual manera un seguimiento observacional (mes, trimestre, etc.) se presenta como indispensable, cosa que, debido al corto periodo de tiempo en prácticas, dicho seguimiento se ha visto reducido a escasos días.

Anguera (1988), en sus pesquisas acerca de la observación en el aula, destaca varias ventajas, y una de ellas es la indudable función evaluadora que cumple la observación. En consecuencia existen diversos sistemas de observación según lo que se quiera evaluar.

Por lo tanto otorga al docente información muy útil que, sabiendo interpretarla debidamente, permitirá diseñar de manera más eficiente los modelos de clase en futuras ocasiones.

El solo hecho de observar, a diferencia de lo que pudiera creerse, requiere de una previa reflexión. ¿Qué es lo que voy a observar? ¿Con qué finalidad? Las observaciones realizadas con el mero propósito de observar no son acumulativas y no constituyen pruebas, afirman Evertson y Green.

En mi investigación he pretendido observar el desarrollo de las relaciones sociales, desde el momento en que se les adjudicaba grupo y comenzaban a sentirse cómodos en la interacción con sus compañeros hasta que conformaban una unidad cohesionada y dispuesta (o no) a trabajar, siempre fomentando el respeto.

Sin ahondar en materia sociológica, pues las relaciones sociales precisamente constituyen unidades muy complejas propias de este campo, procuro extraer conclusiones de la labor cooperativa mostrada y que tienen su razón de ser en la sociología.

En cierta manera la motivación y esfuerzo hacia la tarea encomendada quedan reflejados en la actitud que muestra el estudiante, por lo que si no certeramente, sí puedo percibir una vaga idea de lo que opinan al respecto.

Al tiempo que despejo dudas, observo el trabajo que van realizando y me sirve para dinamizar la clase o ralentizarla, explicar algún concepto y valorar el trabajo de cada grupo. Lo que estoy haciendo es por tanto, evaluar.

5.3.2 Prueba individual

El propósito principal de plantear una prueba individual era evaluar al alumno pero también el contexto de aprendizaje. Tras varias sesiones en que trabajaron (de manera grupal) documentos como la letra de cambio, el pagaré o el cheque, creo oportuno realizar una liquidación de una remesa de efectos individualmente.

Realizamos un ejemplo entre todos y se aprecia esa trayectoria cooperativa que vienen siguiendo pues en pocos minutos los más avanzados captan la dinámica y enseñan al compañero sin habérselo pedido.

Lo que se pretende corroborar es comprobar que los resultados obtenidos por los alumnos no presentan grandes diferencias unos con otros, comparándolo con una prueba similar realizada con anterioridad al inicio de la dinámica de trabajo cooperativo.

5.3.3 Cuestionario

Al término del periodo de prácticas determino necesaria la elaboración de un cuestionario como estudio empírico que permita medir el grado de satisfacción y esfuerzo del alumnado para con la metodología elaborada.

En primer lugar se formulan cuatro preguntas relativas a edad y sexo y las dos restantes hacen referencia a módulos que están cursando, la única finalidad de éstas es hacer sentir cómodo al alumno por lo que las definiríamos de preguntas introductorias sin ningún interés estadístico.

Posteriormente se analizará qué es lo que motiva al alumno a aprender, para seguir estudiando cuáles son las causas que atribuyen al éxito así como al fracaso en el proceso de aprendizaje. Para ello se han diseñado 10 preguntas cerradas multicotómicas de opción única donde los alumnos deben valorar cada ítem en una escala del 1 al 5 (1=Nada; 5=mucho).

Se hará hincapié en observar la opinión que tiene el alumnado acerca de la metodología (tanto cooperativa como no cooperativa), para poder extraer diversas conclusiones que serán de especial relevancia en este trabajo. Ocho preguntas cerradas multicotómicas de opción única han sido diseñadas para que el alumno muestre su grado de acuerdo en una escala del 1 al 5 (1=muy en desacuerdo; 5=muy de acuerdo).

Asimismo el esfuerzo y satisfacción así como habilidades de aprendizaje adquiridas tras la realización de la dinámica de trabajo cooperativo y el empleo de las TIC han sido preguntados y por tanto, serán estudiados. Los alumnos cuentan con dos preguntas en las cuales manifiestan el nivel de esfuerzo y el grado de interés hacia Kahoot como recurso didáctico (1=nada; 5=mucho) y siete con las que mostrarán su grado de satisfacción por las habilidades adquiridas (5 opciones que van desde muy insatisfecho hasta muy satisfecho).

Siendo un cuestionario anónimo, sí se les ha pedido que indiquen el sexo y edad para poder así ver si existen diferencias en diversos aspectos según estas variables, y en su caso, poder agruparlos según opiniones similares.

5.4 TÉCNICAS ESTADÍSTICAS EMPLEADAS

La estadística ha ayudado al investigador en campos muy variados. Resulta difícil encontrar un proyecto o trabajo de investigación en el cual la estadística no tenga ninguna aplicación. También aquí se recurre a ella para obtener datos e informaciones necesarias que mediante tratamiento posterior darán las respuestas esperadas.

Además de *frecuencias y descriptivos*, se llevan a cabo pruebas *chi-cuadrado* para medir la asociación de variables cualitativas; la distribución "*t*" de *Student* para determinar si existen diferencias entre las medias de dos grupos (hombres y mujeres en este caso); *ANOVA de un factor* para comparar varios grupos en una variable cuantitativa (edad).

Con el objeto de buscar agrupar a los alumnos tratando de lograr la máxima homogeneidad en cada grupo y la mayor diferencia entre grupos, se procede a realizar un análisis de conglomerados también conocido como *Análisis Cluster*. Esta técnica se emplea con carácter descriptivo pero no explicativo.

5.5 HERRAMIENTAS UTILIZADAS EN EL AULA

5.5.1 DINAMICA WEBQUEST

He creado una webquest para el módulo “Operaciones auxiliares de gestión de tesorería” en la que presento la tarea que quiero que lleven a cabo.

Describo el trabajo que realizaremos sesión por sesión y pongo a disposición del alumno material docente que podrá resultar de interés. Este material, en su mayoría, consta de páginas web a las que deberán acudir para obtener la información. De esta manera se impulsa en cierto modo la labor investigadora con la que es interesante que se vayan familiarizando.

Divido la clase en tres grupos de cuatro miembros y un grupo de tres. La idea es crear grupos de trabajo según criterios de heterogeneidad, de manera que propicie la complementariedad. Para ello cuento con la ayuda de mi tutor pues conoce bien el perfil del alumnado.

Remarco que en una situación de aprendizaje cooperativo el grupo de alumnos tiene que trabajar conjuntamente porque se lograrán los objetivos si, y solo si, cada miembro del equipo consigue los suyos.

Pronto trabajan adecuadamente en sus grupos y se comprometen unos con otros. Incluso dos estudiantes que se caracterizan por no poner empeño en aprender, hoy están volcados con sus grupos

He de decir que todo cambio metodológico supone un incremento en el interés hacia la asignatura y si además (como es el caso) se cambia de aula o se reorganiza ésta, contribuye en mayor grado a facilitar que el alumno atienda y se esmere en su labor de aprendizaje.

Observo que llevando a cabo la resolución de ejercicios varios alumnos comienzan a plantearse preguntas y dudas que sin querer llevan a fundamentos teórico-prácticos que veremos en la siguiente sesión.

Esto resulta interesante ya que son los propios alumnos, por medio de un acto autorreflexivo, quienes están construyendo su propio conocimiento.

Se despierta en estos alumnos una curiosidad e interés que tiene efectos en mí pues me satisface ver que la dinámica está dando los frutos que esperaba y en ellos mismos en cuanto a que confeccionar dicha habilidad no sólo influye en el rendimiento académico sino también en la formación positiva de la propia personalidad.

5.5.2 POSTER

Coincidiendo con la última sesión de trabajo con el grupo de gestión administrativa, he planteado una actividad dentro del marco de trabajo cooperativo en el aula.

La empleo como una herramienta más para atajar la carencia que los estudiantes muestran en el manejo y comprensión de documentos como el pagaré, el abono de transferencia, el cheque y la letra de cambio.

La actividad se ha desarrollado de la siguiente manera:

1. En los mismos grupos han aprovechado las oportunidades que brinda internet además de los conocimientos que ya poseían para señalar en el documento plasmado (un documento por grupo) en un folio A3 las características que lo componen: quién emite y dónde aparece, fechas, cantidades, timbre, cláusulas... así como algún aspecto en particular que consideraran destacable.
2. Han trabajado muy centrados a pesar de que al principio se han visto desbordados y surgían las dudas. Se trata del célebre síndrome del folio en blanco.
3. Al cabo de unos pocos minutos han dado rienda suelta a la imaginación y la verdad que todos ellos han resultado atractivos, fruto de la capacidad creativa que muchos ellos desconocían poseer.
4. En las exposiciones se ha visto de todo; gente responsable explicando con detalle y esmero el póster elaborado, gente sentada en una silla y si venían a ver el trabajo bien y si no también. Pero en general muy activos y curiosos por ver y oír lo que el resto de compañeros habían realizado.

Los propios alumnos me comentan que de esta manera logran comprender mejor el funcionamiento de los documentos.

5.5.3 PUZZLE

Tratándose “Proceso integral de la actividad comercial” de un módulo nuevo por el cambio curricular vivido, planteamos entre mi tutor y yo posibles vías de impartir la materia.

Se me ocurre emplear la técnica del Puzzle Aronson para trabajar los medios de pago al contado, y más concretamente la razón de ser del cheque y sus características.

Una vez explicada la herramienta de aprendizaje cooperativo y habiendo motivado al alumnado, la técnica se ha aplicado de la siguiente manera:

- División de la clase en grupos de tres miembros. Se divide la materia en tres partes similares en cuanto a extensión y dificultad. A cada miembro se le encomienda la tarea de aprender una parte, convirtiéndose en expertos. Así:

- ✓ El primero se centra en el concepto, las personas (emisor, tenedor...), y formas de emisión.
 - ✓ El segundo en el contenido, el endoso y el aval.
 - ✓ El tercero el pago del cheque, el impago del cheque y los cheques especiales.
- Tras 15-20 minutos de lectura y preparación de un guión, los expertos de cada grupo que poseen en común la misma materia se reúnen para deliberar y formarse, manteniendo una relación temática.
 - Los expertos vuelven a su grupo original y cada uno de ellos explica al resto lo que ha aprendido. Cada uno de los miembros del grupo se forma en el resto de temáticas de sus compañeros de forma que, al final, todos los sujetos sean expertos de todas las temáticas.
 - Evaluación de la técnica. Al término de la sesión les paso unas preguntas de opción múltiple para valorar el grado de conocimiento adquirido por cada uno de los individuos y a partir de ahí extraer diversas conclusiones tanto a título individual como grupal.

Los grupos han trabajado de forma vehemente cumpliendo los periodos de tiempo dedicados a cada sección. Había grupos que se han involucrado de tal manera que hacía creer que la materia les fascinara. Desconozco qué hubiera ocurrido de estar presentes la totalidad de los alumnos (20) en lugar de los 12 asistentes.

Con el test repartido al término de la sesión se pretende valorar el grado de conocimientos y madurez mostrada por cada uno de los individuos y por el grupo “matriz” o “nodriza.”

6 RESULTADOS

6.1 Resultados en “observación en el aula”

Al término de cada sesión anotaba todo suceso que estimaba podría calificarse de relevante para mi investigación.

Detecto una clara diferencia entre la actitud mostrada en las sesiones magistrales y las dedicadas a trabajar mediante técnicas cooperativas (tuve opción de impartir empleando ambas metodologías).

Desde un comienzo se integran en sus grupos (pues gozan de buena relación entre todos ellos) y la energía que exhiben al trabajar de forma cooperativa no se manifiesta en las sesiones donde son meros oyentes.

Mediante las técnicas empleadas la implicación global ha sido positiva y notable en aquellas personas que les cuesta ponerse a trabajar o pierden rápido la concentración.

Al término de cada sesión preguntaban si la próxima también iba a llevarse a cabo en la sala de ordenadores (dinámica cooperativa), argumentando ser ésta una buena manera de aprender.

6.2 Resultados en “pruebas individuales”

En el transcurso de la prueba los alumnos se mostraban concentrados y meticulosos en sus labores. No había interrupciones (salvo alguna pregunta puntual al profesor) y parecía que todos sabían cómo debían completar la tarea.

Como cabía esperar, los resultados fueron excelentes, únicamente una estudiante no comprendió el fundamento de la liquidación y no superó la prueba. Se trata de una joven muy retraída y vergonzosa que incluso apenas participa en su pequeño grupo. ¿Puede haber influido el hecho de no involucrarse en la dinámica para lograr un peor resultado?

Los hay quienes tanto en la prueba anterior como en ésta obtienen brillantes resultados, por lo que no sería correcto deducir que el aprendizaje cooperativo ha sido el causante del resultado.

Sin embargo, alumnos “mediocres” en cuanto a resultados anteriores pero con arrojo y afán por trabajar en equipo, obtienen mejores resultados tras varios días de implicación en la dinámica de aprendizaje cooperativo.

En referencia al test realizado tras la técnica del puzzle de Aronson, únicamente una persona ha suspendido el test. Lo cual significa que esta persona no ha mostrado interés suficiente en escuchar a sus compañeros y que el resto de alumnos han manifestado responsabilidad en su cometido.

Varios estudiantes me comunican que ha sido una técnica interesante y que sienten comprender la utilidad y funcionamiento del cheque.

Sesiones más adelante, preparo con mi tutor el examen correspondiente al tema y observamos que la gran mayoría ha resuelto adecuadamente y sin aparentes problemas la parte relativa al cheque, lo que inevitablemente lleva a pensar que la técnica del puzzle ha sido realmente de gran utilidad.

A razón de todo lo expuesto, de igual modo que hicieran Newmann y Thompson (1987), confirmo la eficiencia de esta metodología en el rendimiento académico de los estudiantes así como su superioridad cuando se compara con otras situaciones competitivas e individuales.

6.3 Resultados en “cuestionario”

Cuando se utilizan cuestionarios, es importante asegurarse de que los datos obtenidos reflejan una información válida y fiable (Hayes, 1995 citado en Javier Gimeno Zuera y M. Carmen Ruiz-Olalla Corcuera, 2001).

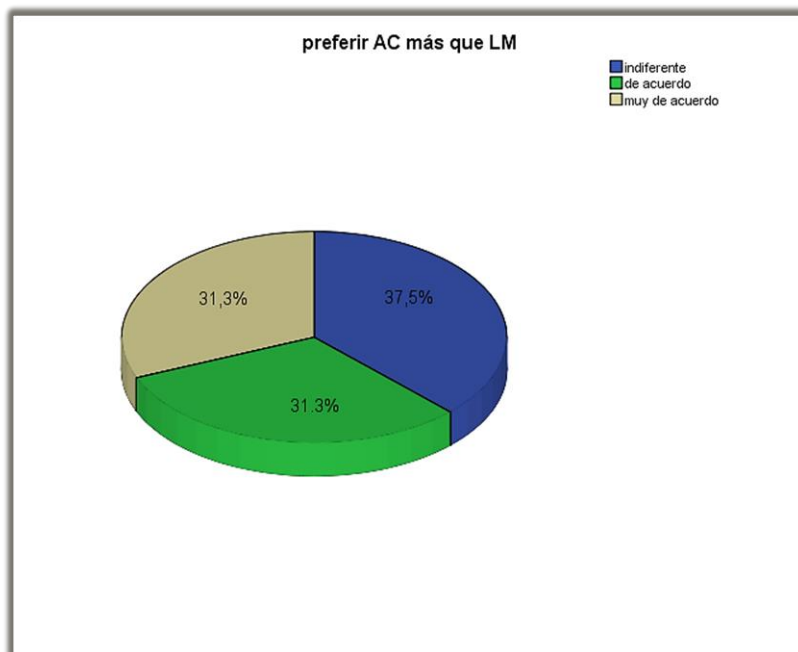
Una vez asegurado este paso las ventajas que conlleva el empleo de este instrumento de investigación son múltiples. Una de ellas es la gran capacidad para estandarizar datos, lo que permite su tratamiento informático y el posterior análisis estadístico (mediante el programa IBM SPSS Statistics 21 en este caso).

6.3.1 HIPÓTESIS

En las próximas líneas se procede a comprobar algunas de las **hipótesis** planteadas en el presente trabajo.

- ❖ *El alumnado muestra opinión y actitud más favorables hacia el aprendizaje cooperativo que hacia la lección magistral.*

Gráfico 1. PREFERENCIA POR AC



De la información que nos ofrece el gráfico se concluye que el 62,6% de la población encuestada manifiesta una opinión y actitud más favorables hacia la metodología cooperativa que hacia la lección magistral.

No ha habido valores que reflejen el desacuerdo pero sí un elevado porcentaje de indiferencia hacia este sistema de aprendizaje. Puede deberse al hecho de que los alumnos no hayan reflexionado acerca de las características del AC o que simplemente, no han

Por todo ello se acepta la hipótesis planteada a pesar de tener que empeñar tiempo de análisis y de ejercicio con el objeto de reducir ese porcentaje de indiferencia.

- ❖ *Las relaciones entre miembros del grupo así como el vínculo profesor-alumno resultan más enriquecedoras con esta metodología.*

Gráfico 2. TRABAJO EN EQUIPO



Gráfico 3. ACUDO AL PROFESOR



En cuanto a la valoración que los alumnos realizan acerca de las impresiones de trabajar en equipo puede afirmarse que las actividades que requieren relaciones entre miembros del grupo para ser efectuadas son percibidas como satisfactorias.

Además de basarme en la propia observación en el transcurso de las actividades, las encuestas señalan que casi el 44% de los alumnos se manifiestan muy satisfechos con esta metodología de trabajo en equipo, y el 37,5% satisfechos.

Uno de los aspectos que reflejan la cercanía entre profesor-alumno es la interacción natural que pueda surgir. Muchos estudiantes sienten pavor con la posibilidad de preguntar algo o cuando deben responder cierta pregunta formulada por el profesor.

El éxito de la metodología cooperativa radica en la participación del alumnado, ya que de lo contrario el docente no recibiría el feedback necesario para verificar si están realizando bien su trabajo. Por ello debe velar por la confianza en y de los alumnos y mostrarse disponible y deseoso por responder dudas.

Atendiendo a los datos, el 43% ha respondido que preguntan con bastante y mucha frecuencia cuando no comprenden determinado aspecto o les surge alguna duda.

No obstante, el mismo porcentaje de individuos se ha manifestado indiferente frente a la misma cuestión por lo que no se puede concluir que la metodología cooperativa favorezca el vínculo profesor-alumno, ya que para algunos alumnos será así mientras que para otros no.

Tomando estas variables como representativas para contrastar la hipótesis planteada, no puede afirmarse con rotundidad que esta hipótesis se cumpla.

- ❖ *Comprometerse con el AC supone una carga de trabajo elevada.*

Gráfico 4. NIVEL DE ESFUERZO AC



El gran reto reside en la modificación del papel del profesor en cuanto a que se trata de adoptar métodos más innovadores, interactivos y que tienen en cuenta la diversidad del alumnado. Todo ello implica un esfuerzo y un largo periodo de adaptación, evidentemente.

Estimo oportuno citar una frase utilizada por March (2005) en un trabajo que tiene por objeto de investigación las nuevas metodologías docentes y que refleja con sencillez y sugerencia esta realidad:

“El que aprende debe estar "activo" y esto significa esfuerzo, saber qué se hace y para qué se hace”

De lo contrario no se produciría aprendizaje alguno.

De hecho, el papel del profesor no se limita a guiar u orientar al alumno como se ha venido diciendo a lo largo del trabajo, sino que también debe potenciar los esfuerzos de aprendizaje que el estudiante realiza.

Referente a nuestro estudio, al 81,3% de los alumnos la consecución de las tareas basadas en la metodología cooperativa les ha parecido costosa, afirmando el 12,5% haber empleado mucho esfuerzo en ello. El 18,8% afirma no resultar para nada una carga excesiva de trabajo.

Todo ello demuestra que tal y como se predijo en un principio, la aplicación de la metodología cooperativa requiere una dedicación y esfuerzo notable.

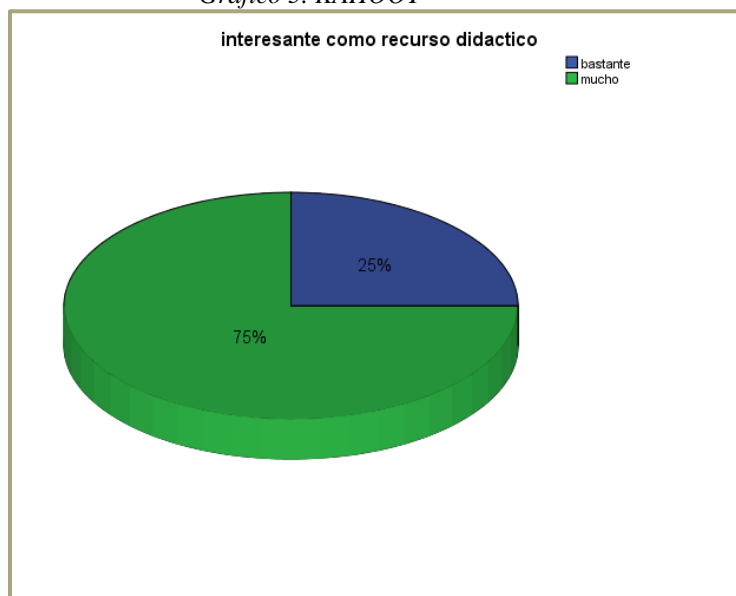
- ❖ *Del hecho de cooperar en equipo para asegurar que cada uno de los miembros aprende, se refuerza la cohesión grupal y se adquieren diversas habilidades.*

A pesar de que la cohesión grupal obtenida condujo a trabajar de manera más eficiente, analizando las tablas de contingencia extraídas para la satisfacción con cada habilidad adquirida (comunicación, asertiva, organización...) en función del trabajo en equipo observo que se acepta la hipótesis nula (no existe relación entre ambas variables) en todas ellas.

Esta afirmación conduce a concluir que no existe asociación entre cooperar en equipo y adquirir las habilidades o competencias citadas por lo que tampoco se puede afirmar tras este estudio que tal hipótesis sea cierta en su totalidad.

- ❖ *Es recomendable el empleo de las TIC como recurso didáctico.*

Gráfico 5. KAHOOT



Cito textualmente un apartado que recoge el Decreto Foral 25/2007, de 19 de Marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra (Gobierno de Navarra, 2007).

“Un proceso de enseñanza dirigido a que el alumnado adquiriera las habilidades necesarias para aprender de forma autónoma, utilizando las fuentes tradicionales de información y las Nuevas Tecnologías”.

En este cambio de modelo docente también cobra especial relevancia el impacto de las TICs con sus posibilidades tanto para la elaboración del conocimiento como para su adquisición y transmisión. El manejo de la información presentada por medio de la webquest, las labores de búsqueda de información en internet y el juego Kahoot han pretendido evidenciar sencillamente el amplio abanico de oportunidades que ofrece la tecnología hoy día.

Datos sencillos de interpretar los que se derivan de este gráfico. A la totalidad de la clase le ha parecido interesante Kahoot como recurso didáctico, la cual se ha repartido de la siguiente manera:

- 25% bastante interesante.
- 75% muy interesante.

Deducimos que siempre que se le dé una correcta aplicación a la tecnología, resulta de gran ayuda en el contexto educativo, y por tanto una herramienta a tener en cuenta.

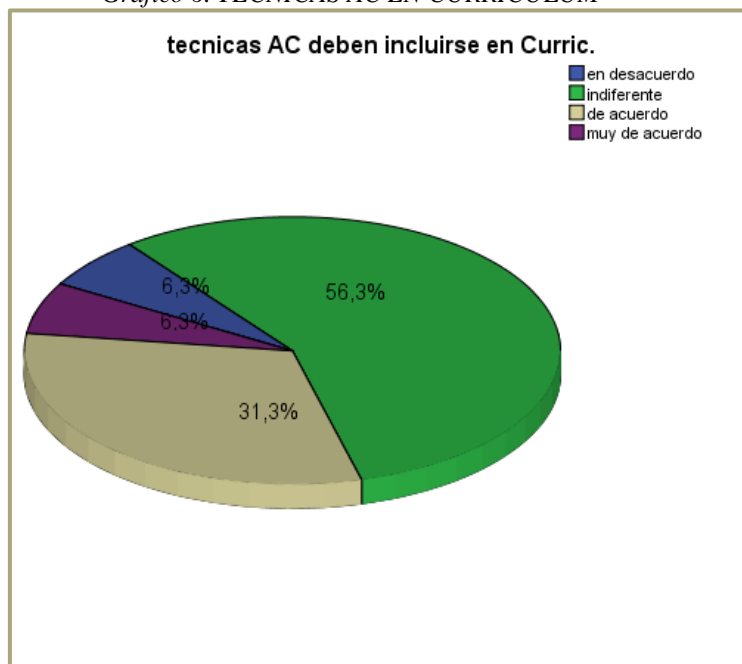
Se afirma, sin ningún género de dudas, que la hipótesis se cumple pues así ha quedado demostrado.

6.3.2 HIPÓTESIS COMPLEMENTARIAS

6.3.2.1 PESQUISAS

No queriendo dar respuesta a las hipótesis planteadas pero sí considerando oportuno su análisis, se comentan varios aspectos planteados en el cuestionario y que poseen relación directa con la valoración de la metodología en cuestión.

Gráfico 6. TÉCNICAS AC EN CURRÍCULUM

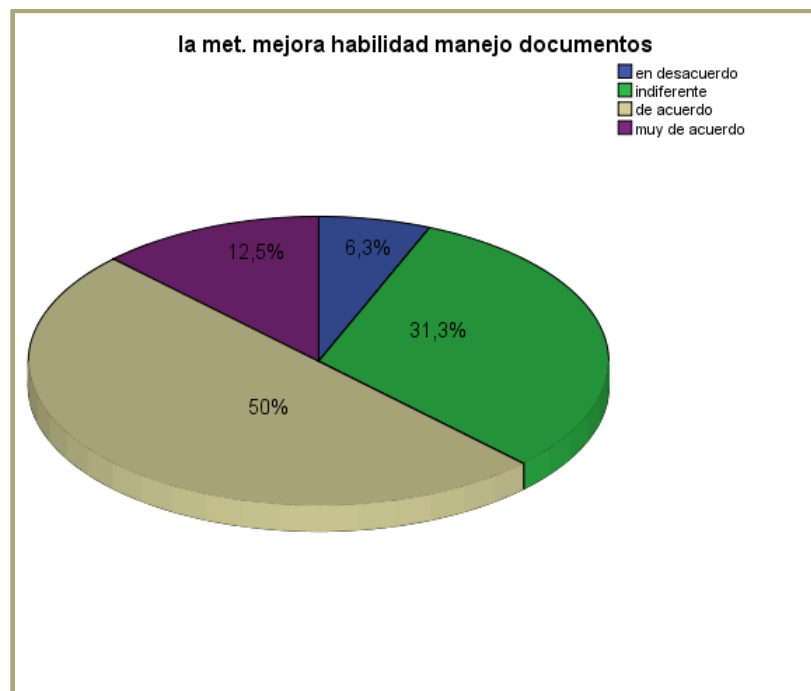


Los alumnos no habían tenido experiencias similares a lo largo de su trayectoria educativa, y una vez finalizada la dinámica de trabajo en equipos se les ha preguntado acerca de la inclusión de la metodología de aprendizaje cooperativo en el currículum. Para más de la mitad de la clase resulta indiferente, es decir piensa que no va a modificar de ninguna manera el desarrollo de las sesiones el hecho de que el currículum recoja este tipo de aprendizaje o no.

Existe un porcentaje, y no precisamente bajo (37,6%), de alumnos que manifiestan su grado de acuerdo (y muy) en términos de incluir estas técnicas en el curriculum educativo.

A diferencia de lo esperado, no se puede afirmar que la mayoría de alumnos se manifiesten a favor de la inclusión de la metodología cooperativa en el Curriculum.

Gráfico 7. METODOLOGÍA Y HABILIDADES



El uso de material didáctico en papel es y seguirá siendo un recurso eficaz en la transmisión de conocimientos o incluso para estimular el aprendizaje autónomo. La cuidadosa selección de estos materiales, siempre contextualizados en el marco del diseño educativo, permite realizar actividades de aprendizaje interesantes.

Uno de los motivos por los que decidí llevar a cabo sesiones de trabajo prácticas y en equipo era el hecho de que no comprendían el uso de varios de los documentos con los que van a trabajar a diario en las empresas. Por lo tanto y después de haber incorporado el manejo de los mismos en las diferentes actividades llevadas a cabo, se presentaba sustancial preguntarles acerca de si la metodología empleada ayuda a mejorar la habilidad en el manejo de diversos documentos.

La mitad de la clase está de acuerdo y un 12,5% muy de acuerdo. El resto se posiciona en la indiferencia e incluso en desacuerdo.

Estos resultados llevan a una revisión de la actividad realizada centrando la atención también en los pormenores y buscar la mejora para disminuir ese porcentaje de estudiantes en desacuerdo e indiferencia en futuras ocasiones. No obstante queda aceptada la hipótesis o presunción planteada.

A continuación se quiere dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿La mejora de la comunicación asertiva está asociada con el trabajo en equipo?

H0=Las dos variables son independientes

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,074 ^a	6	,233
Razón de verosimilitudes	9,932	6	,128
Asociación lineal por lineal	,550	1	,458
N de casos válidos	16		

a. 12 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,19.

Se observa que ambas variables no guardan relación entre sí, por lo que los alumnos no atribuyen al trabajo en equipo el hecho de saber o aprender a escuchar a los demás. Probablemente se trate de una competencia adquirida con anterioridad a la realización de la dinámica de aprendizaje cooperativo.

- ¿Existe relación entre mejorar la habilidad de comunicación y trabajar en equipo?

H0=Las dos variables son independientes

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,298 ^a	6	,391
Razón de verosimilitudes	7,249	6	,298
Asociación lineal por lineal	1,268	1	,260
N de casos válidos	16		

a. 12 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,19.

Mismas conclusiones se extraen de la relación entre la adquisición de la habilidad de comunicación y el hecho de trabajar en equipo.

6.3.2.2 SATISFACCIÓN

SATISFACCIÓN PARA CON HABILIDADES ADQUIRIDAS

		satisfecho con la habilidad comunicacion verbal adquirida	satisfecho con la habilidad comunicacion asertiva	satisfecho con habilidades computacion adquiridas	satisfecho con habilidades investigacion	organizacion del tiempo	trabajo individual	trabajo en equipo
N	Válidos	16	16	16	16	16	16	16
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		4,0000	4,0625	4,0000	4,0000	4,0000	4,0625	4,1250
Moda		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00

A través del análisis de frecuencias para aquellas variables que miden la satisfacción por las habilidades adquiridas gracias a la metodología, se observa que las medias se sitúan por encima de 4 (siendo 5 el valor máximo).

No cabe duda, por tanto, que los estudiantes son conscientes de los beneficios que trae ser partícipe del aprendizaje cooperativo.

6.3.2.3 DIFERENCIAS ENTRE HOMBRES Y MUJERES

Se pretende analizar si existen diferencias significativas en la valoración de la metodología, esfuerzo por la realización de las actividades y satisfacción con las habilidades adquiridas entre hombres y mujeres.

La hipótesis nula es la siguiente:

H0 = No existe diferencia de medias significativas entre hombres y mujeres.

Se rechazará si, con un nivel de significatividad del 95%, el resultado de la prueba es menor que 0,05.

Se ha empleado la prueba T de Student, pues a pesar de que la población sigue una distribución normal, el tamaño muestral es demasiado pequeño.

Prueba T de Student para la igualdad de medias				
Cuestión		T	gl	sig
Trabajo individual	Se han asumido varianzas iguales	-3,434	14	0,004
	No se han asumido varianzas iguales	-3,236	10,005	0,009

Para todas las variables se acepta la hipótesis excepto para la referente a la satisfacción que produce el trabajo o aportación individual en un equipo de trabajo cooperativo.

El éxito del trabajo cooperativo radica en que cada miembro del grupo es consciente de la responsabilidad que conlleva ser partícipe de la labor propia pero también de la de los demás, y se implica en el trabajo para la consecución del objetivo común.

Y parece ser que entre hombres y mujeres se posee distinta percepción del aspecto individual dentro del aprendizaje cooperativo.

Se procede a analizar las frecuencias de esta variable según sexo para ver las diferencias de un modo más claro.

Gráfico 8. TRABAJO INDIVIDUAL: MUJERES

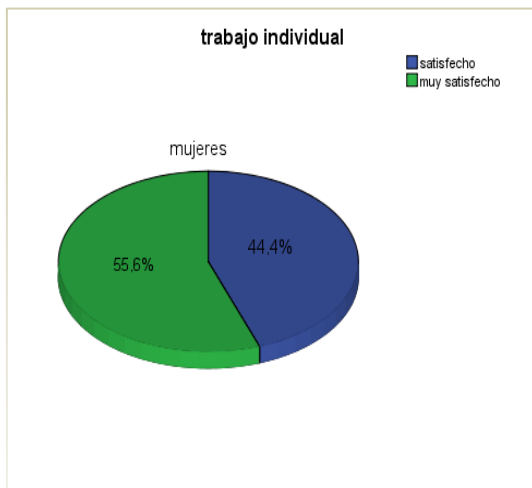
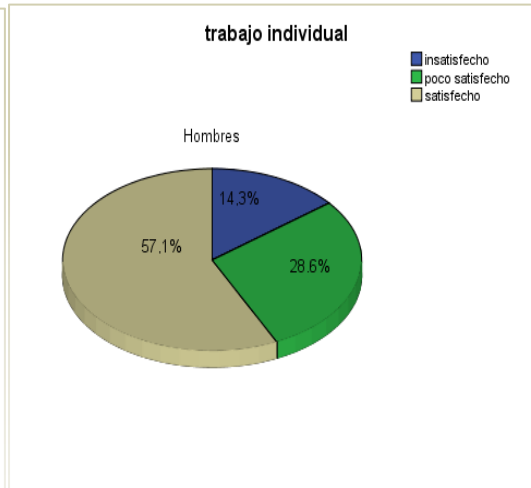


Gráfico 9. TRABAJO INDIVIDUAL: HOMBRES



Se observa cómo las mujeres valoran más el trabajo realizado de manera individual que posteriormente será aportado al resultado del trabajo en equipo.

En los hombres incluso hay un porcentaje del 14,3% que afirma sentirse insatisfecho por sus actuaciones individuales en el grupo.

La responsabilidad del docente una vez obtenidos estos resultados será motivar a aquellos alumnos insatisfechos destacando los beneficios que traen para el grupo toda actitud positiva y dinámica.

6.3.2.4 DIFERENCIAS SEGÚN EDAD

A pesar de no haber grandes diferencias en el conjunto del grupo, están en una edad en la que de un año a otro se puede apreciar la realidad de una manera distinta fruto de la madurez o circunstancias de diversa índole.

Se analizará si hay disparidad de opinión en cuanto a la metodología aplicada en función de la edad.

Para ello se realiza un análisis Anova de un factor. De la tabla completa donde se han contrastado todas las variables (metodología, esfuerzo y satisfacción), se ha concluido que no existen diferencias en valoración según la edad.

Sin embargo para tres casos se rechaza la hipótesis nula, concretamente para las variables siguientes:

- ❖ La metodología ayuda a mejorar la habilidad en el manejo de documentos.
- ❖ Cuando determinado aspecto no queda claro, acudo al profesor.
- ❖ Cuantos más documentos y supuestos se empleen, mejor.

ANOVA de un factor

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
La met. mejora habilidad manejo documentos	Inter-grupos	6,142	3	2,047	7,456	,004
	Intra-grupos	3,295	12	,275		
	Total	9,438	15			
cuanto más documento y supuestos mejor	Inter-grupos	6,142	3	2,047	7,456	,004
	Intra-grupos	3,295	12	,275		
	Total	9,438	15			
cuando no entiendo, pregunto	Inter-grupos	7,676	3	2,559	4,855	,019
	Intra-grupos	6,324	12	,527		
	Total	14,000	15			

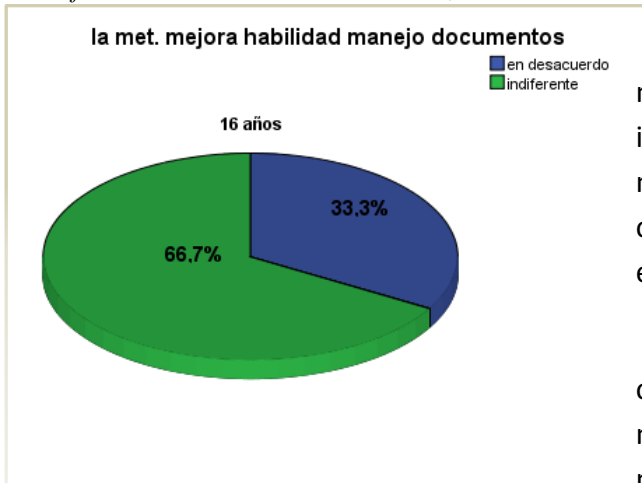
En la tabla se aprecia cómo para un nivel de significatividad del 95% se rechaza la hipótesis nula y por ello se afirma que existen diferencias en las valoraciones según la edad.

A continuación por medio de gráficos de sectores se observarán las diferencias para cada variable en función de la edad.

El análisis de este aspecto es interesante ya que lo que puede parecer una pequeña diferencia de edad, se convierte en un abismo de opiniones en cuanto a actitudes y percepciones. La adolescencia es una edad en la que el individuo va buscando forjar su propia identidad y se cambia mucho de un año a otro. Por ello, como docente, hay que conocer el perfil del alumnado con el que se va a trabajar y plantear las actividades y material educativo de manera que gran parte de la clase se sienta cómoda e impulse la motivación por el trabajo y el aprendizaje.

- La metodología permite mejorar la habilidad con el manejo de documentos.

Gráfico 10. MANEJO DOCUMENTOS, 16 AÑOS

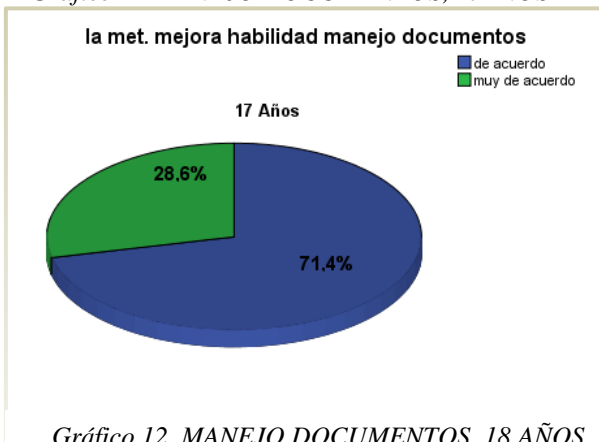


Atendiendo a variable que relaciona la mejora en el manejo de documentos de gran interés en gestión administrativa con la metodología empleada para alcanzar dicho objetivo, se presentan diferencias según el encuestado tenga 16,17 o 18 años.

Los más jóvenes se muestran indiferentes o en desacuerdo al respecto mientras que los más mayores valoran la efectividad de la metodología empleada.

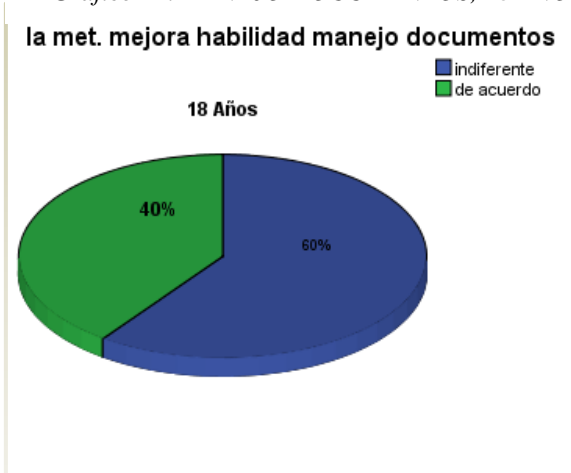
Así, 71,4% de los de 17 años se muestran de acuerdo con ello y el resto muy de acuerdo.

Gráfico 11 MANEJO DOCUMENTOS, 17 AÑOS



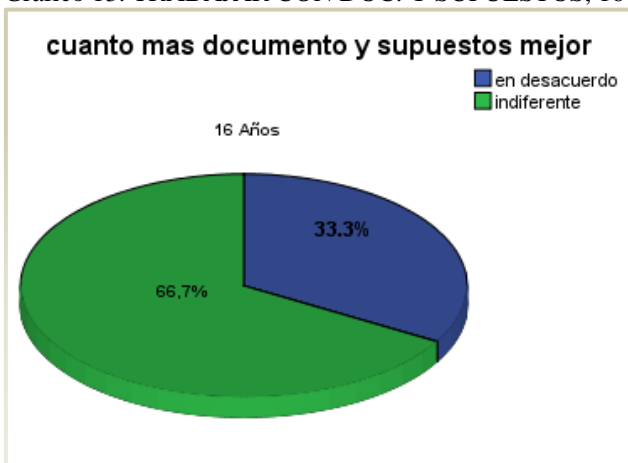
Con 18 años vuelven a ser más críticos y un alto porcentaje no quiere posicionarse en cierto grado de acuerdo o desacuerdo por lo que se decanta por la indiferencia.

Gráfico 12. MANEJO DOCUMENTOS, 18 AÑOS



- Cuantos más documentos y supuestos prácticos se trabajen, mejor.

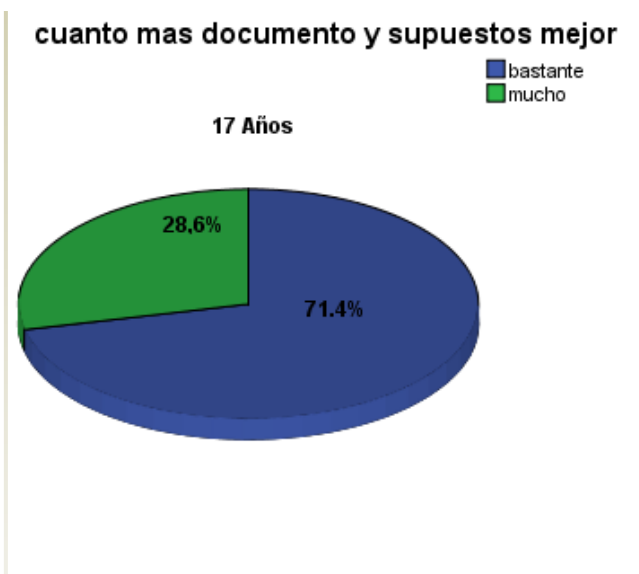
Gráfico 13. TRABAJAR CON DOC. Y SUPUESTOS, 16 AÑOS



Diseñar estrategias para que los alumnos desarrollen un pensamiento autocrítico es clave, y el uso de casos prácticos, manejo de documentos o exposición de problemas para ser resueltos de manera grupal favorecen o inducen a ello.

Sin embargo, los alumnos de primer curso de gestión administrativa del CIP no parecen darse cuenta de ello, o al menos no lo valoran de igual manera.

Gráfico 14. TRABAJAR CON DOC. Y SUPUESTOS, 17 AÑOS



Mientras que al 66,7% de los más jóvenes les es indiferente trabajar o no de esta manera, el 71,4% de los alumnos de 17 años manifiestan ser una práctica bastante eficaz y beneficiosa para el desarrollo cognitivo y personal del alumno.

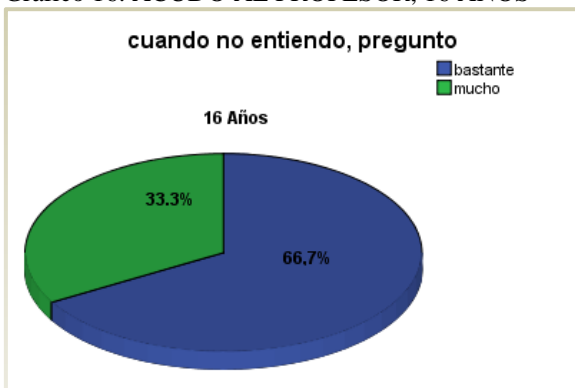
Con 18 años la indiferencia vuelve a posicionarse como primera opción pero el 40% reconoce la importancia de este método de trabajo, mientras que con 16 años todo aquel que no se muestra indiferente está en desacuerdo con el hecho de plantear este tipo de propuestas en el aula.

Gráfico 15. TRABAJAR CON DOC. Y SUPUESTOS, 18 AÑOS



- Cuando un aspecto no ha quedado claro preguntan al profesor.

Gráfico 16. ACUDO AL PROFESOR, 16 AÑOS



Cuando determinado aspecto, ya sea relativo a la metodología o al contenido de la materia, no ha quedado del todo claro resulta imprescindible acudir al docente para asegurar que el aprendizaje tiene lugar.

Sin embargo es una de las realidades más difíciles de hacer frente pues influye el carácter de la persona. No obstante la metodología seguida es partidaria de crear interacción entre los alumnos y entre profesor-alumno lo que facilita la comunicación en el aula.

Los más jóvenes son los menos reacios a preguntar cuando se les plantea alguna incertidumbre y cuanto más mayores menor tendencia a exponer sus dudas.

Con el propósito de reflejar esta realidad en breves líneas, mientras que con 16 años el 33,3% pregunta con mucha frecuencia, el 20% de los de 18 años no pregunta en clase.

Gráfico 17. ACUDO AL PROFESOR, 17 AÑOS

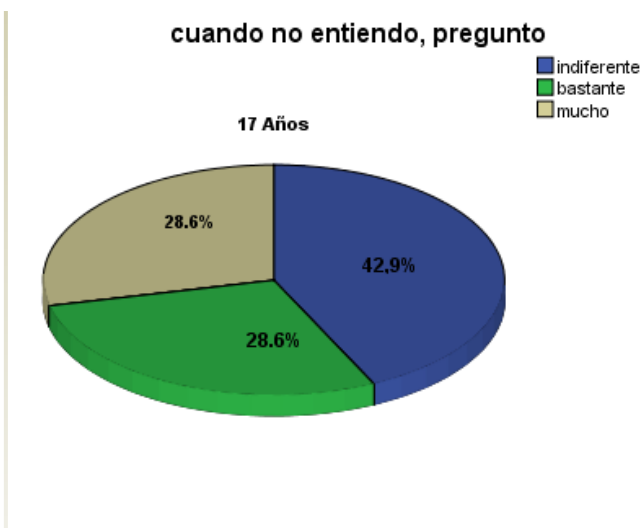
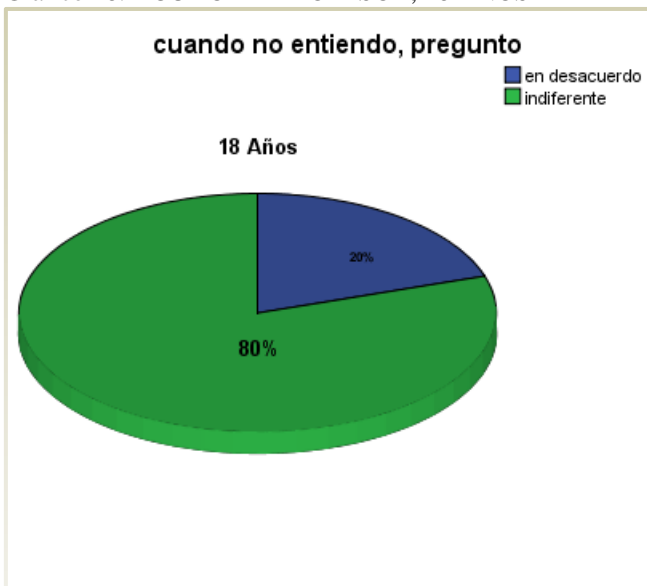


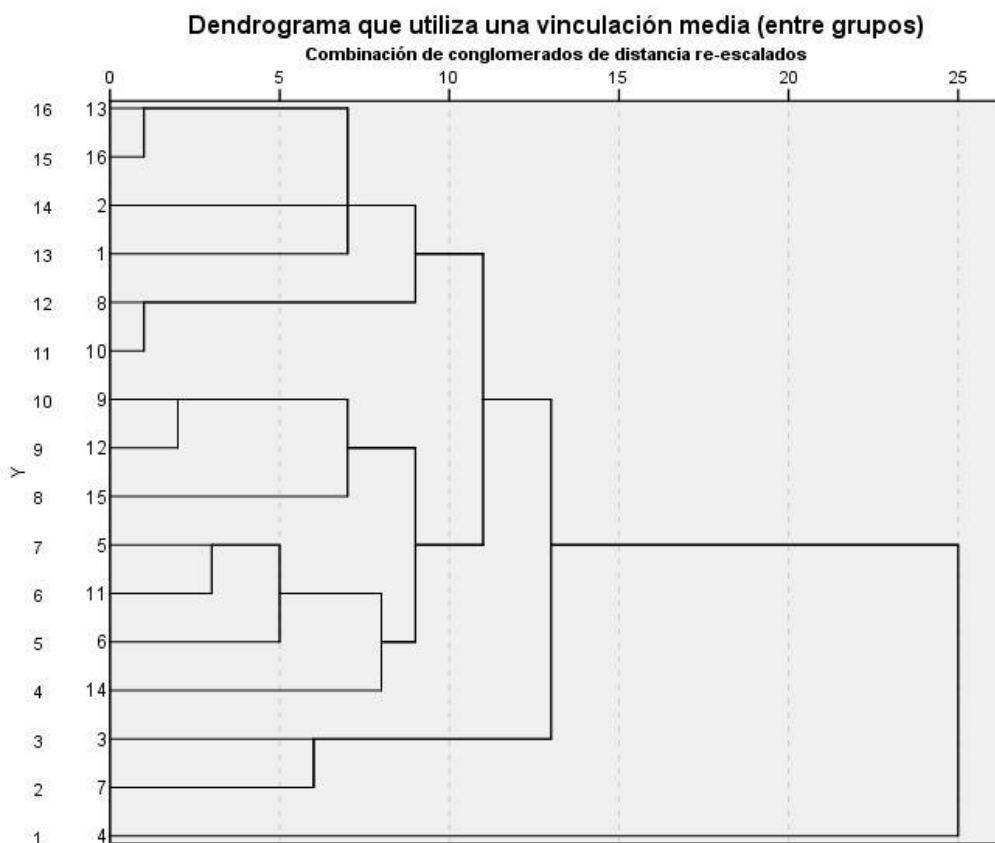
Gráfico 18. ACUDO AL PROFESOR, 18 AÑOS



6.4 CLASIFICACIÓN DE LOS ALUMNOS

El **análisis Cluster** es un conjunto de técnicas multivariantes utilizadas para clasificar a un conjunto de individuos en grupos homogéneos.

El objetivo es clasificar al conjunto de los 16 alumnos encuestados según valoraciones hechas acerca de la metodología cooperativa, y más concretamente acerca de las siguientes variables; la metodología motiva a aprender; la metodología estimula una mejor comprensión; preferencia por el AC sobre la lección magistral y esfuerzo que suponen las distintas actividades.



El presente gráfico, denominado Dendrograma, muestra cómo se va formando la clasificación jerárquica de los individuos. El método empleado se conoce como aglomerativo ya que en un inicio existen tantos grupos como individuos y a partir de este momento se van formando grupos hasta que al final del proceso todos los casos tratados se engloban en un mismo conglomerado.

En la primera etapa (de las 15 totales), se combinan los individuos 13 y 16 por ser los menos distantes. El cluster formado por estos dos alumnos se modifica (se añade el individuo 2) en la séptima etapa.

Si se consideraran 4 cluster, la clasificación quedaría de la siguiente manera:

Cluster 1: 13, 16, 2, 1, 8, 10

Cluster 2: 9, 12, 15, 5, 11, 6, 14

Cluster 3: 3, 7

Cluster 4: 4

Llama la atención el hecho de que un alumno no haya sido incluido en ninguno de los grupos, y es precisamente por la afirmación realizada de que llevar a cabo las actividades, tareas...es decir todo aquello que engloba la metodología cooperativa aplicada no le supuso ningún esfuerzo en absoluto.

El tercer cluster se caracteriza por admitir ser bastante carga de trabajo el hecho de tener que cumplir con las labores dictadas a pesar de no sentir curiosidad ni pasión ninguna por la metodología.

En cuanto al primer y segundo cluster, más multitudinarios ambos, son los que más positivamente han valorado la metodología empleada. Atribuyen los resultados obtenidos a la eficacia de la misma.

A pesar de mostrar unas diferencias dificultosamente visibles, los individuos que conforman el cluster 1 valoran de manera más positiva la metodología cooperativa.

6.5 ANALISIS DE FIABILIDAD

Se procede a emplear Alfa de Cronbach para validar la confiabilidad del instrumento de medición utilizado. Si esta herramienta de recolección de información no es correcta, nos llevaría a obtener resultados sesgados y por ello a extraer conclusiones equivocadas.

Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,746	,764	31

El valor 1 representa confiabilidad total, y en general 0,8 se considera un valor aceptable.

En este caso se obtiene un valor de 0,746, valor muy cercano al nivel de aceptación, quedando validado su uso para la recolección de datos.

7. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Esta sección recoge de manera resumida y precisa las ideas, reflexiones y resultados que han ido obteniéndose a lo largo del estudio. Así, se expondrán las conclusiones derivadas de un exhaustivo análisis del diseño metodológico y que tenía por finalidad examinar los objetivos e hipótesis planteadas, situándonos en el marco teórico en el que la presente investigación está inmersa.

Como se ha afirmado en más de una ocasión, el aprendizaje cooperativo es una propuesta educativa con efectos positivos en el ámbito social, afectivo y cognitivo. Pero motivado más por el hecho de huir del individualismo y unidireccionalidad propios de la metodología magistral, he puesto en práctica la metodología que me permitirá contrastar de primera mano aquellas teorías que recoge la extensa literatura escrita por impulsores y seguidores del aprendizaje cooperativo.

Uno de los objetivos propuestos se centra en la metodología en sí en tanto se quiere comprobar su eficacia, los dos restantes tienen al alumno como eje prioritario ya que se pretende analizar la satisfacción y motivación creadas hacia la materia así como promover cambios de conducta principalmente sociales.

Siguiendo el orden expuesto en el párrafo inmediatamente anterior, puede afirmarse de la observación, pruebas y de las opiniones del alumnado que la metodología cooperativa resulta eficaz en ciclos de formación profesional.

No obstante, llevando varias sesiones de trabajo cooperativo se quiso romper con la dinámica introduciendo una serie de ejercicios individuales, a lo que el alumnado no sólo no se opuso sino que se comprometió en su deber de manera individual para después volver a aplicarse en sus equipos de trabajo.

Lo que de este suceso se deriva es que el empleo exclusivo de técnicas cooperativas no conduce a extraer el mayor potencial de esta metodología, más bien al contrario, es decir, si no se combina con otras estrategias docentes su eficacia disminuye.

El alumnado, en su mayoría, mostró gran interés hacia las actividades antes y durante el transcurso, que en varios casos derivó en un aumento de interés (quizá no intencionado) por la materia. Los resultados estadísticos relativos a variables que miden la satisfacción así lo evidencian.

En repetidas ocasiones los alumnos exigían al profesor (mi tutor) que a la materia trabajada de manera cooperativa se le concediera especial énfasis en el examen. Y esto no refleja otra cosa que la seguridad que los estudiantes tienen en dicha materia.

A pesar de tener que emplear un mayor esfuerzo que en las sesiones magistrales, la interacción con los compañeros y el vínculo más estrecho con el profesor favorecen la construcción de conocimiento por lo que a medida que van siendo conscientes de ello, esa pereza por iniciar determinada actividad de carácter cooperativo va disminuyendo.

Se ha hecho alusión a la tecnología como recurso educativo, y es que el imparable progreso de la misma permite diseñar estrategias metodológicas de gran calado.

Hablamos de estudiantes que prácticamente han nacido alimentándose de tecnología (si se me permite la hipérbole) por lo que aquello que se les transmite en “su lenguaje” es percibido como cercano y comprensible. Prueba de ello es el furor que causó el juego Kahoot, y sin darse cuenta habían hecho un repaso de la materia de todo el curso. Y es que en educación también debe haber ocasión para el juego. Como dijera John Cleese en una de sus intervenciones; “Si quieres trabajadores creativos, dales tiempo para jugar”.

Al hilo de esta cita, la tecnología, a diferencia de lo que muchos creen, actúa como motor de creación siempre y cuando se use de una manera adecuada, y es precisamente esa faceta creativa la que se extraña en la educación y que tan relevante resulta desarrollar.

Como ya se dijo en la parte introductoria la sociedad demanda trabajadores capaces de ejercer con eficacia en equipo. Para ello la implantación de técnicas como las que componen la metodología cooperativa en edades tempranas (primaria y secundaria) resultan condicionantes en el logro de habilidades sociales.

Principal motivo que me llevó a interesarme por la metodología cooperativa era el déficit de comprensión que los alumnos mostraban al trabajar documentos como el cheque o el pagaré, entre otros. Mediante las actividades propuestas se pretendía acatar dicha carencia pero de los resultados no puede concluirse con claridad que se haya propiciado una notable mejoría en este aspecto.

De esta experiencia se ha podido deducir que no todos los alumnos se sienten cómodos trabajando en grupos pero mediante actuaciones del docente que inducen a la motivación se ha apreciado mejoría en la actitud. Por el contrario alumnos distantes y reservados han contribuido a la cohesión grupal prácticamente desde el inicio.

Pese a no haberse visto cumplidas la totalidad de las hipótesis planteadas, analizar la satisfacción y motivación creada en los alumnos hacia la materia o el hecho de promover cambios de conducta y actitud además de comprobar la eficacia de la metodología cooperativa (constituyendo éstos los objetivos del presente trabajo) se han alcanzado.

Una de las principales limitaciones que me he encontrado viene derivada de la muestra. Se trata de una población pequeña por lo que no presta demasiadas opciones a la hora de realizar operaciones estadísticas.

No obstante, el hecho de poder analizar de primera mano comportamientos, actitudes, y todas las derivadas de la percepción permite equilibrar la balanza.

El breve periodo de prácticas también ha sido un factor influyente en el transcurso de la investigación, ya que de haber dispuesto de una o dos semanas más y valiéndome de la cohesión grupal lograda se podrían haber empleado nuevos métodos de AC contribuyendo a una mejora en el desarrollo del aprendizaje.

A pesar de encontrarse relegada a un segundo plano debido en gran parte a la oposición que se muestra a innovar o por el hecho de ser defensor de la lección magistral en cuanto a que permite transmitir gran cantidad de información en poco tiempo, la gran cantidad de publicaciones señalando las características, mecanismos, experiencias...de este método de aprendizaje es más que suficiente para alentar a hacer uso de esta metodología en el aula.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGUERA, M.T. (1988). *Observación en el aula*. Barcelona: Grao

APODACA P. (2006). *Estudio y Trabajo en Grupo*. En M. de Miguel, M. *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior* (pp. 169-190)..Madrid: Alianza Editorial. ISBN: 84-206-4818-3

BRENSON, G (2002) Constructivismo criollo: una metodología facilitadora de la educación holista. Notas de clase de la diplomatura en facilitación del desarrollo y educación experiencial compilación teórica para fines educativos. Manizales: cámara junio de Colomna funilibre eje cafetero.

CABANACH et al. (1996). *Psicología de la instrucción: Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*. Barcelona. ISBN 84-89607-82-6

CABANACH et al. (2006). *Reflexiones sobre la motivación y el aprendizaje a partir de la Ley Orgánica de Educación (L.O.E): "Del dicho al hecho"*. Núm. 3, Vol. 27

C. CAMILLI TRUJILLO, E. LÓPEZ GÓMEZ Y M. L. BARCELÓ CERDÁ (2012) *Eficacia del aprendizaje cooperativo en comparación con situaciones competitivas o individuales. Su aplicación en la tecnología: Una revisión sistemática*. Enseñanza & Teaching, 30, 2-2012, pp. 81-103

COLL, César (1988) *Infancia y aprendizaje*. Journal for the Study of Education and Development 41 : 131-142.

DECRETO FORAL 25/2007, de 19 de Marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra.

DÍAZ, F. Y HERNÁNDEZ, G. 2002. *Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo*. México: McGraw-Hill.

Diccionario de la Real Academia Española. www.rae.es

DOMINGO, Joan (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Cuadernos de Trabajo Social. Vol. 21: 231-246.

EVERTSON, Carolyn M. y GREEN, Judith L. (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós Educador. Barcelona.

GARCÍA BACETE, Francisco J. y DOMENECH BETORET, Fernando (2002). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*. Revista Reflexiones pedagógicas. Docencia No. 16. Universidad Jaume I. de Castellón.

GARCÍA, R.; TRAVER, J. A., y CANDELA, I. (2001): *Aprendizaje cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. Madrid, CCS.

GIMENO ZUERA, Javier y RUIZ-OLALLA CORCUERA, M. Carmen (2001). *Utilidad de los cuestionarios como indicadores para la medición de la calidad del servicio: un análisis empírico*. Revista española de Financiación y contabilidad . Vol. XXX nº110 pp.1137-1166.

GRACIA, Luis Fernando (2010). *Contabilidad de Costes y Cost Accounting. Una experiencia de aprendizaje cooperativo entre alumnos internacionales y alumnos locales en la Universidad Europea de Madrid*. Universidad Europea. Laureate International Universities.

GOIKOETXEA, Edurne; PASCUAL, Gema (2002). *Aprendizaje Cooperativo: Bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia*. Educación XX1 núm.5: 227-247.

GOZÁLVEZ PÉREZ , Vicent; TRAVER MARTÍ, Joan A.; GARCÍA LÓPEZ, Rafaela (2011). *El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética*. ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN. VOL. 21 pp.181-197.

GUERRA, Miguel Ángel Santos (2011). *Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y plicaciones*. Estudios Sobre Educación 21 : 240-241.

HOLT, Doris L. MICAHHEL, Steven C., CRAWFORD, Peggy J., and GODFREY, James T. Issues in Accounting Education 12.1 (1997): 191-193.

Reply: RAVENCROFT, Susan P. Issues in Accounting Education 12.1 (1997): 193-195.

JOHNSON, D., JOHNSON, J. y HOLUBEC, E (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

JONHSON, D.W. y JONHSON, R. (1990): *Cooperation and competition: Theory and research*, Hillsdale, N.J.: LEA

KAGAN, S. (1994) *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.

MARCH, Amparo F. (2005). *Nuevas metodologías docentes*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Politécnica de Madrid.

NOVAK, Joseph D. (1998) *Conocimiento y Aprendizaje*. Madrid, España: Alianza Editorial

PHUONG-MAI, Nguyen; TERLOW, Cees; PILOT, Albert and ELLIOTT, Julian (2009). *Cooperative learning that features a culturally appropriate pedagogy*. British Educational Research Journal Vol. 35, No. 6, pp. 857–875

PUJOLÀS, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro

RIVAS, F. (1997). *El proceso de Enseñanza/Aprendizaje en la Situación Educativa*. Barcelona: Ariel Planeta.

SALAS PARRILLA, Miguel (1990). *Técnicas de estudio para enseñanzas medias y universitarias*. Madrid, Editorial Alianza.

SHARAN, Shlomo (2000) "2002 by 2000: Recent Research on Cooperative Learning", Newsletter of the International Association for the Study of Cooperation in Education, 19, 1.

SLAVIN, R.E. (1992): *Aprendizaje cooperativo*, en C. Rogers y P. Kutnick (Eds.): *op. cit.*, pp. 247-270. Barcelona: Paidós

SLAVIN, R.E. (1994). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires, Aique.

STIGLIANO, Daniel y GENTILE, Daniel (2006). *Enseñar y aprender en Grupos Cooperativos Comunidades de diálogo y encuentro*. Ediciones novedades educativas. Buenos Aires.

SWART, Robert (2013) (Entrevista) Diario de Navarra. Lunes, 25 de febrero de 2013.

ORTEGA, M. 2000. *Aprendizaje Cooperativo*. Departamento de Educación y Cultura. Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra, España

OVEJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U

PRIETO, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC

VALLE, A., CABANACH, R.G., ROFRÍGUEZ, S., NÚÑEZ, J.C. y GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. (2006). *Algunas claves para comprender la motivación académica*. Infocop Online, http://www.infocop.es/view_article.asp?id=819&cat=38.

WOOD, Susan (1993). *Expanding Cooperative Learning through Group Investigation by Yael Sharan and Sholomo Sharan*. English Journal, High school edition 82.7 .

ANEXOS

A continuación se presenta una muestra del total de pantallas de la webquest elaborada.

econbachiller1

Aurkezpena | Sarrera | Eginbeharra | Prozesua | Ebaluazioa | Ondorioak | Egilea

Aurkezpena

WEBQUEST: KOBRATZEAREN AURRERAPENA: DESKONTUA ETA EFEKTU SORTA

ARLOA: OAT

MAILA: 1º Ertaineko Zikloa KURTSOA: 2013-2014

Arduraduna: Eiande Aramburu Aguirre

565
días desde
Fecha de entrega

econbachiller1

Aurkezpena | Sarrera | Eginbeharra | Prozesua | Ebaluazioa | Ondorioak | Egilea

Sarrera

Zein da kurtsoan zehar ikusitakoaren "faktor komuna"? ez al da dirua gure ekonomiak bultzatzen dituen eragiketen eragile?

Honakoan zuen zalantzak argituko dituen bideo bat uzten dizuet, eta bidenabar zuen interesa piztuko duelakoan...zeren azken finean ikusi izan dituzuen eta ikusiko dugun gaian dirua euskarri bezala azaltzen da hein handi batean.

Zer ezagutzen dugu Dirua bezala, beraz?

Hortaz hainbat ohartxo honen inguruan.

Video de YouTube

¿Qué formas de dinero existen?

"El dinero en si mismo sólo sirve para intercambiar"

Webgune interesgarriak:

<http://www.interfinanzis.es/conceptos-financieros-interfinanzis.html>

565
días desde
Fecha de entrega

econbachiller1

Aurkezpena | Sarrera | Eginbeharra | Prozesua | Ebaluazioa | Ondorioak | Egilea

Aurkezpena
Sarrera
Eginbeharra
Prozesua
Jarduera 1
Jarduera 2
Jarduera 3
Jarduera 4
Ebaluazioa
Ondorioak
Egilea

565
dias desde
Fecha de entrega

Prozesua >
Jarduera 1

Materian sartzen...

Ezer baino lehen eta hurrengo saioetan jorratuko dugun gaiari funtamentuz murgiltzeko, komeni da hurrengo atalei erreparatzea.

Argi duzue zertan datza eskura kobratzea edo salmenta geroratua, nor arduratzen den erabili beharreko dokumentuak igortzeaz, erosleekiko kreditu bat izatea zer esan nahi duen...

Hurrengo biñetak gaiarekin harreman zuzena eduki ez arren interesgarriak dira gogoeta txiki bat egiteko eta ondorioak ateratzeko, betiere gure arrazoiak kritikoa piztea ongi dator eta. Modu honetan ikusiko ditugun kontzeptu eta teoriak errazago ulertuko dituzue.



econbachiller1

Aurkezpena | Sarrera | Eginbeharra | Prozesua | **Ebaluazioa** | Ondorioak | Egilea

Aurkezpena
Sarrera
Eginbeharra
Prozesua
Jarduera 1
Jarduera 2
Jarduera 3
Jarduera 4
Ebaluazioa
Ondorioak
Egilea

565
dias desde
Fecha de entrega

Ebaluazioa

Zuen lana ebaluatzeko irizpideak azaltzen dira hemen.

Ariketa guztiak bilduko dituen Portfolio bat eskatuko zaizue eta ateratako nota bai pertsonarengan bai taldearengan izango du eragina. Beraz, ezinbestekoa da taldekide guztiak ezagutza jaso ote duten ziurtatzea. Beste modu batera esanda, taldearekiko lan-konprometua hartu beharra dago.

Hurrengo errubrika erabiliko da talde lana ebaluatzeko: (gai honen notaren %20a suposatuko du)

	GUTXIEGI	NAHIKOA	OSO ONGI
Inplikazioa	Ez du taldean parte hartzen.	Taldekideek esandakoa betetzera mugatzen da.	Jarrera aktiboa azaltzen du, eginbeharrak eta gomendioak proposatuz.
Ariketak	Proposatutako ariketak egiteko prozesuan ez du parte hartzen.	Ariketak egiten ditu talde lanaren jardunari eutsiz.	Ariketak sakontasunez egiten ditu (informazio gehigarria bilatuz, galdetuz, hausnartuz...)
Jarrera	Taldearen errotmoa oztopatzen du.	Batzutan despistatu egiten da.	Lana eraginkortasunez egiteaz gain, motibatuta egiten du taldea. Ikaste prozesuan aurreratzeko jarrera erakusten du.
Ondorioak	Ez du lan teknika honen oinarria ulertu, ez zaio axola zertarako egin den.	Esku materialetan agertzen dena baliatzen du webquest-eko eginbeharrak osatzeko.	Iturri ezberdinetatik lortutako ondorioak ateratzen ditu.

Posters elaborados por los grupos:

- **Cheque**



- Abono de transferencia

Transferentzia a bonua.

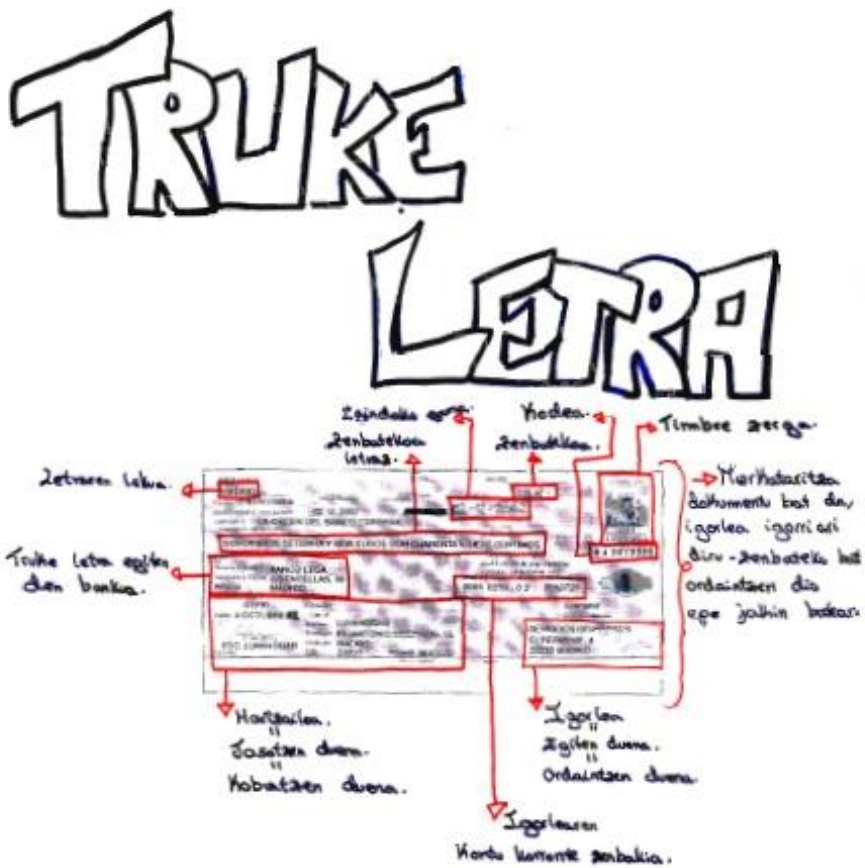
- Iqorlea: Javier Azenjo Asensio
 - Hartzailea: Magdalena Tervel Lorente
- Iqorleak ordainduko du
Hartzaileareu $\frac{1}{4}$ zerbakia
behar da.

2014ko apirilak 3au egue da.
2014ko apirilak 4au kobratu
daibete.



Transferentzia jasotzen duena (Magdalena) ez du komisioa ordainduko.
Magdalemak ez daki Javierrek ordainduko duen.

- Letra de cambio



- Pagaré

PAGARÉ

1. IGORPEN - DATA

2. DIRU KANTITATEA (zenbakia)

3. Ordaindu behar dena.

4. Noiz betetzen den.

5. Kontu Korronte zenbakia

6. Bankua

7. Diru kantitatea (betaz)

8. Zera behar dena

❖ Test realizado para evaluar la técnica del puzzle de Aronson.

1- Txekearen bitartez:

- a) Erosleak jaulkitzen du txekea eta saltzaileari ematen dio, prezioaren ordain gisa.
- b) Saltzaileak jaulkitzen du txekea eta erosleari ematen dio, prezioaren ordain gisa.
- c) Ordainketa geroratua gauzatzeko dokumenturik erabiliena da.

2- Txekean ager daitezkeen pertsonen harira:

- a) Igorpenduak ez du bankuarekin inongo zerikusirik.
- b) Endosu-emailea eta igorlea ez dira pertsona bera.
- c) Txekearen ordainketa bermatzen duen arduradunik ez dago.

3- Eramaillearentzako txekea:

- a) Txekean ageri den pertsonari ordaindu behar zaio bakarrik.
- b) Agindurako txekearen sinonimo bat da.
- c) Kobratzera agertzen den edozein pertsonari ordaindu behar zaio txekea.

4- Txekearen edukiari dagokionez:

- a) Txekea hitza azaldu behar da halabeharrez.
- b) Data egokia ez bada ez du axola.
- c) Atzerriko monetak ezin dira erabili ordaintzeko agintean.

5- Endosua:

- a) Txekearen ordainketa-funtzioa eskuz aldatzen denean gauzaten da, eskubide guztiak transmitituz.
- b) Endosua ez da zertan txekean idatzi beharrik.
- c) Kasik erabiltzen ez den transmisioa da.

6- Ordainketa bermatzeari dagokionez:

- a) Soilik igorpendua izan daiteke abal-emailea.
- b) Txekearen bitartez, ez dago kobraketa burutuko den inongo bermarik.
- c) Abal-emailearen sinadura adieraziko da txekean bertan edo eranskinean.

7- Txekea ordaintzea:

- a) Igorpenduak (bankuak) ordaintzeko beharra du hasierako momentutik.
- b) Txekea aurkezteko epeak ez dira berdinak Estatu mailan, Europan edo Europatik kanpo jaulki izar badira.
- c) Bankua ez da inoiz txeke faltsuren bat ordaintzearen erantzule izango.

8- Gainerako erantzuleen kontra egitea, hots, atzerabide-prozesua, honako kasuan eman ohi da:

- a) Txekea ordaintzean
- b) Txeke adostuan.
- c) Txekea ez ordaintzean.

9- Zein txeke motatan zehazten da gehien nori ordaindu behar zaion?

- a) Txeke adostuan.
- b) Txeke zeharkatuan.
- c) Kontuan abonatzeko txekean.

ENCUESTA ACERCA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE EN EL CICLO FORMATIVO DE ADMINISTRACIÓN

1. Edad.....años

2. Sexo

Hombre	
Mujer	

3. Las asignaturas de este curso.... ¿Te gustan?

A	B	C	D
Todas o casi todas	Mitad-mitad más o menos	Poquitas	Ninguna o casi ninguna

4. ¿Crees que en general la suerte influye en los exámenes?

() sí mucho () bastante () poco () muy poco o nada

Motivación - Alumnos y Alumnas

1. Cuando estás aprendiendo lo que realmente te importa es:	1	2	3	4	5
• Conseguir que los profesores, mis compañeros y compañeras y mis padres, valoren lo que hago.					
• Comprender lo que estoy estudiando. Darme cuenta de que estoy progresando y aprendiendo cosas nuevas.					
• Lo que me importa de verdad es terminar el trabajo cuanto antes para poder hacer lo que me gusta.					
• Hacerlo bien para que los demás reconozcan que "yo valgo".					

2. Cuando algo te sale bien y tienes éxito. ¿Cuál crees que es la causa? (puntuá cada causa)	1	2	3	4	5
• A que he tenido suerte.					
• A que las tareas son muy fáciles.					
• A mi inteligencia.					
• A mi esfuerzo y trabajo.					

3. En los momentos en que las cosas te salen mal. ¿Cuál crees que es la causa? (puntuá cada causa)	1	2	3	4	5
• A que los profesores/as me tienen manía y les caigo un poco mal.					
• A la mala suerte.					
• A que he actuado mal.					
• A que no me he esforzado lo suficiente.					

Escala de Valoración: 1= Nada. 2= Poco 3= Suficiente. 4= Bastante 5=Mucho

Evaluación de la metodología desarrollada en clase:

	1 Muy en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Indiferente	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo
Me motiva a aprender.					
Estimula una mejor comprensión de los fundamentos.					
Me ayuda a conocer la materia en mayor profundidad.					
Me ayuda a corregir errores de comprensión.					
Mejora mi habilidad en el manejo de documentos reales para su posterior contabilidad.					
El ABP y las técnicas de aprendizaje cooperativo deberían incluirse en el curriculum del módulo.					
Prefiero este tipo de enseñanza a la lección magistral.					
Cuantos más documentos reales y supuestos prácticos nos den para trabajar, mejor.					
Cuando se explica algo nuevo en clase y no lo entiendo, me preocupo de preguntar al profesor.					

5- ¿Qué nivel de esfuerzo te ha supuesto realizar estas actividades?

1-Nada	2-Poco	3- Algo	4-Bastante	5-Mucho

6- ¿En qué medida te ha parecido interesante Kahoot como recurso didáctico?

1-Nada	2-Poco	3- Algo	4-Bastante	5-Mucho

Habilidades de aprendizaje

¿Qué tan satisfecho estás con las habilidades básicas de aprendizaje que has adquirido en estas seiones?	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Poco satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
Comunicación verbal (explicar, uso de vocabulario técnico...)					
Comunicación asertiva (saber escuchar a los demás)					
Habilidades de computación					
Habilidades de investigación					
Organización de tiempo					
Trabajo individual					
Trabajo de equipo					

7- En tu opinión, ¿qué es lo que más te ha gustado de este proyecto?

.....

❖ **Ejercicio de liquidación de remesa de efectos realizado de manera individual**

Harek egiteko

ARIKETA PRAKTIKOAK

1)BETE EZAZU Euskadiko Kutzak SEUR enpresari egindako efektu sortaren negoziazio-faktura:

IGORPENDUA	NOMINALA	MUGAEGUN A	GASTUAK
Arian	3.000	6-mar	2,4
Belaza	850	4-mai	0,6
Dorleta	17.450	5-api	2,4

BESTELAKO DATUAK:

- KOMISIOAK:
milako 3 (gutxienez 2,4€)
- NEGOZIAZIO EGUNA: OTSAILAK 11
- DESKONTU-TASA: % 7
- BESTELAKO GASTUAK (TAULAN AGERTZEN DIRENAK)

LIKIDAZIO DOKUMENTUA

LIKIDAZIO DATA				ENPRESA	
EFEKTUA	BALIO GORDINA	EPEMUGA	EGUNAK	ZENBAKIAK	KOMISIOAK
BATUKETA					

DESKONTU TASA _____ %

BALIO GORDINA	
GASTUAK (G)	
KOMISIOAK (K)	
DESKONTUA (D)	
BALIO GARBIA	

❖ Solución en hoja de cálculo Excel

SEUR

LIKIDAZIO DOKUMENTUA/Euskadiko kutxa

ENTPRESA SEUR

LIKIDAZIO DATA feb 11

EFEKTUA	BGORDINA	EPEMUGA	EGUNAK	ZENBAKIAK	KOMISIOAK	GASTUAK
Arian	3.000,00	mar 06	23	69.000,00	9	2,4
Berlaza	850,00	may 04	82	69.700,00	2,55	0,6
Dorleta	17.450,00	abr 05	53	924.850,00	52,35	2,4
OSOTARA	21.300,00			1.063.550,00	63,9	5,4

DESKONTU TASA	7 %
D= (BG*n*d)/365	203,97
BALIO GORDINA	21.300,00
GASTUAK (G)	5,40
KOMISIOAK (K)	63,90
DESKONTUA (D)	203,97
BALIO GARBIA	21.026,73

Orrialdea 1

