

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

Métodos y técnicas activas de aprendizaje en Economía de 4º ESO

Presentado por: Teresa Felipo Royo

Tipo de trabajo: Propuesta de Intervención

Director/a: Iluminada Sánchez

Ciudad: Alcañiz

Fecha: 11/07/2017

Los buenos docentes no son simplemente expositores carismáticos y persuasivos.

Antes bien, ellos comprometen a sus estudiantes en sólidas tareas cognitivas y sociales y les enseñan a utilizarlas productivamente.

(Joyce, Weil & Calhoun, 2002, p.29)

Resumen

La llegada del siglo XXI trajo consigo una estela de cambios que poco a poco vamos asimilando en numerosos ámbitos de nuestras vidas. Se trata de nuevos planteamientos sociales, culturales o económicos a nivel local y a nivel global, que se hacen más presentes por la inmediatez en la comunicación que otorgan las TIC.

También la educación está experimentando grandes cambios.

El presente trabajo pretende servir de orientación a la hora de implementar una metodología activa de aprendizaje en la asignatura de Economía de 4º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

A partir de los principios del constructivismo y asumiendo el cambio del método tradicional de enseñanza, en el que el papel principal lo ostentaba el docente, a los nuevos planteamientos educativos, que otorgan un papel activo al alumno en el proceso de construcción de su propio aprendizaje, vamos a proponer la aplicación de una metodología activa a través de diversas técnicas, que estimule al alumnado y convierta al docente en un facilitador de la tarea de conseguir aprendizaje significativo.

Para ello, en nuestra propuesta de intervención, partiendo de los conocimientos previos de los alumnos iremos construyendo el aprendizaje mediante la realización de actividades que implican el uso de técnicas activas como el conflicto cognitivo, el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas, debates, el aprendizaje entre pares o, como técnica que marca tendencia en los últimos tiempos, el flipped classroom.

No olvidamos, para conseguir el objetivo, la utilización de las TIC como recurso indispensable en el entorno educativo del siglo XXI.

Palabras clave: Economía, constructivismo, técnicas activas, aprendizaje significativo, enseñanza secundaria

Abstract

The arrival of the 21st century brought with it a trail of changes that we are slowly assimilating in many areas of our lives. Social, cultural, economic changes at local and global level that are made more present by the power of immediacy in the communication provided by ICT.

Education is also undergoing major changes.

The present work aims to guide the implementation of an active learning methodology in the subject of Economics of 4th year of Compulsory Secondary Education.

From the principles of constructivism and assuming the change of the traditional method of teaching, in which the main role was the teacher, the new educational approaches that give an active role to the student in the process of building their own learning, we are going to propose the application of an active methodology that stimulates the students and turns the teacher into a facilitator of the task of achieving meaningful learning.

To do this, we will start from the students' previous knowledge, raise cognitive conflicts and apply techniques such as debates, collaborative learning, group work, peer learning or techniques that become very relevant in recent times, such as the flipped classroom, among others.

We do not forget, to achieve the objective, the use of ICT as an indispensable resource in the educational environment of the 21st century.

Keywords: Economics, constructivism, active techniques, meaningful learning, secondary education

Índice de contenidos

1	JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	- 7 -
2	OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS.....	- 8 -
3	MARCO TEÓRICO	- 8 -
3.1	Breve contextualización social y educativa	- 9 -
3.2	Teoría constructivista.....	- 10 -
3.2.1	Piaget y la desequilibración	- 10 -
3.2.2	Vigotsky y la zona de desarrollo próximo	- 11 -
3.2.3	Bruner y el aprendizaje por descubrimiento	- 11 -
3.2.4	Ausubel y el aprendizaje por recepción (o proposicional).....	- 12 -
3.2.5	De la enseñanza al aprendizaje.....	- 13 -
3.2.6	El alumno protagonista	- 16 -
3.3	Técnicas didácticas para una metodología activa.....	- 17 -
3.3.1	Trabajo por proyectos	- 18 -
3.3.2	Resolución de problemas	- 18 -
3.3.3	Peer Instruction (PI)	- 18 -
3.3.4	Learning by teaching.....	- 18 -
3.3.5	Learning by doing	- 19 -
3.3.6	Debates.....	- 19 -
3.3.7	Método del caso	- 19 -
3.3.8	Gamificación	- 19 -

3.3.9	El aprendizaje basado en problemas (ABP).....	- 20 -
3.3.10	El aprendizaje cooperativo (AC)	- 21 -
3.3.11	Flipped Classroom (FC)	- 22 -
4	PROPIUESTA DE INTERVENCIÓN	- 25 -
4.1	Contextualización de la propuesta	- 25 -
4.1.1	Entorno	- 25 -
4.1.2	Alumnado.....	- 25 -
4.1.3	Marco legislativo	- 26 -
4.1.4	Objetivos didácticos	- 27 -
4.1.5	Competencias.....	- 28 -
4.1.6	Contenidos	- 30 -
4.2	Actividades de enseñanza-aprendizaje	- 32 -
4.3	Recursos	- 34 -
4.4	Temporalización.....	- 34 -
4.5	Evaluación.....	- 51 -
4.6	Evaluación de la propuesta	- 52 -
5	CONCLUSIONES	- 53 -
6	LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	- 54 -
7	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	- 57 -
8	ANEXOS	- 63 -
8.1	ANEXO I.	- 63 -

8.2	ANEXO II	- 64 -
8.3	ANEXO III.....	- 65 -
8.4	ANEXO IV	- 68 -
8.5	ANEXO V	- 69 -

Indice de figuras

Figura 1. Los cuatro pilares básicos de la Flipped Classroom (F-L-I-P)..... - 23 -

Indice de tablas

Tabla 1. Modelo centrado en el profesor vs modelo centrado en el estudiante..... - 14 -

Tabla 2. Modelo de enseñanza tradicional vs modelo tecnológico..... - 15 -

Tabla 3. Reparto de las tareas de la Taxonomía de Bloom en la FC..... - 24 -

Tabla 4. Estructura del bloque 5 de Economía de 4º de la ESO según la Orden ECD/489/2016 del Gobierno de Aragón..... - 30 -

Tabla 5. Relación entre actividades, sesiones y técnicas activas aplicadas. - 35 -

Tabla 6. Resumen de la temporalización propuesta y relaciones entre los componentes..... - 50 -

Tabla 7. Rúbrica de evaluación actividad número 1 - 65 -

Tabla 8. Rúbrica de evaluación actividad número 2. - 65 -

Tabla 9. Rúbrica de evaluación actividad número 3 - 65 -

Tabla 10.- Rúbrica de evaluación actividad número 5 - 66 -

Tabla 11. Rúbrica de auto-evaluación actividad número 1 - 66 -

1 JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Muchos de los cambios acontecidos en los últimos tiempos a escala local y global, como son los de carácter económico, las nuevas formas de comunicarnos, la aparición de nuevas corrientes sociales y de pensamiento o los nuevos tipos de trabajo, tienen una estrecha vinculación con las nuevas tecnologías y su, cada vez mayor, presencia en nuestras vidas y en nuestro desarrollo como sociedad. Como consecuencia de este desarrollo, estaríamos, en palabras de Castell (2000, p. 60), ante un “nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a las tecnologías de la información” asociado a profundas transformaciones sociales, económicas y culturales. (Coll & Monereo, 2008, págs. 19-20)

En esta época de cambios en la que se presentan magníficas oportunidades, como el uso de los recursos que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) en la educación y nuevas concepciones de la realidad, como la modernidad líquida de Zigmunt Bauman, se propone potenciar el uso de metodologías activas de aprendizaje (muchas de ellas vinculadas al uso de las TIC) como instrumentos útiles para la construcción del conocimiento.

Paralelamente a este planteamiento, cabe destacar la diferencia existente entre el papel tradicional del docente, como elemento transmisor de conocimiento, y su actual labor instructiva, en la que no sólo sus conocimientos son importantes sino también la forma de transmitirlos, enfocada a dotar al alumno de mayor protagonismo y papel activo en su aprendizaje.

Ante esta nueva realidad que se asienta a pasos agigantados en nuestras vidas, la educación no puede quedar al margen y requiere adaptarse y aprovechar todos estos cambios. Para ello cuenta con la posibilidad de utilizar las herramientas TIC como recurso facilitador del cambio de un modelo educativo tradicional a un modelo capaz de responder a las necesidades sociales actuales, en el que el alumno toma protagonismo a la hora de construir su propio aprendizaje, combinando distintas metodologías activas disponibles y es orientado para ello por un profesor que adquiere el rol de guía en todo este proceso.

2 OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS

El *objetivo general* de este trabajo se dirige al diseño de una unidad didáctica para la asignatura de Economía de 4º curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria utilizando diferentes metodologías activas de aprendizaje y apoyándonos en las TIC para, a partir de los principios de la teoría constructivista, dotar al alumno de un papel protagonista en el proceso de aprendizaje.

Para el logro de este objetivo general, nos planteamos los siguientes *objetivos específicos*:

- Conocer los fundamentos psicopedagógicos de los métodos activos.
- Investigar acerca de las técnicas más acordes con ellos.
- Profundizar en el conocimiento de técnicas activas combinables, así como de recursos didácticos que posibilitan y mejoran su implementación.
- Diseñar una intervención didáctica para la asignatura de Economía de 4º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria que recoja distintas propuestas de actividades basadas en técnicas activas para dar papel protagonista al alumno en su aprendizaje.

3 MARCO TEÓRICO

En la realización de nuestro marco teórico comenzaremos con una breve contextualización social y educativa a partir de los planteamientos socioculturales de Bauman (2009) y de las ideas de Dewey (1938) y Robinson (2010) acerca de la necesidad de cambiar el sistema de educación tradicional.

Posteriormente, dentro de la teoría constructivista y por su relevancia en cuanto a sus aportaciones al mundo de la educación, recordaremos las teorías de Piaget (1978) y Vigotsky (1995) y la importancia de aplicar metodologías que ayuden a la construcción del conocimiento y promuevan el aprendizaje por descubrimiento, como plantea Bruner (1961) y de forma significativa, como puntualiza Ausubel (2000).

Analizaremos los cambios en el papel desempeñado por el docente, surgidos como consecuencia tanto de la teoría constructivista, que da protagonismo al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como de la irrupción de las TIC, que se han convertido en un recurso educativo motivador.

Finalmente, enumeraremos un conjunto de metodologías activas ideadas para que el alumno sea el constructor de su propio aprendizaje, orientado en esta tarea por el profesor, que se convierte en guía y apoyo en este proceso.

3.1 Breve contextualización social y educativa

Ante los nuevos escenarios socioeconómicos y culturales de este siglo surgen reflexiones y visiones como la denominada *modernidad líquida*, propuesta por Zigmunt Bauman (2009), que presenta algunos criterios para comprender el contexto en el que se desenvuelve la educación en la actualidad y señala algunos desafíos concretos a los que, según él, los sistemas educativos deben dar respuesta. A partir de sus reflexiones, concluimos que la *modernidad líquida* se basa en la liquidez o fluidez como explicación de la época actual, en la que todo cambia con rapidez e intensidad. Vivimos una etapa llena de cambios culturales, muchos de ellos potenciados por el impacto transformador de las TIC. La educación también requiere nuevos modelos para construir una identidad digital que nos permita sobrevivir en estas circunstancias. Ayuste y Trilla (2005) justifican esta necesidad de transformación postmoderna con las siguientes palabras:

Con la frase «la escuela es moderna, los alumnos son posmodernos» (Finkielkraut, 1987, p. 131) se plasma de forma brillante el discurso postmoderno para enunciar y denunciar el desajuste existente entre la realidad de la calle, de la vida, de las personas... y los aparatos institucionales creados para formar e instruir a estas personas (p. 235)

En los últimos años son muchas las voces que reflexionan y plantean la necesidad de un cambio en los modelos educativos de enfoque tradicional. Actualmente, varios expertos a nivel mundial, reflexionan sobre estos temas. Sin embargo, esta demanda no es nueva. Ya en los años 30 del siglo pasado Dewey (1938) hablaba de cultivar la atención a la individualidad de los alumnos, de fomentar su libertad en detrimento de la exclusividad de la disciplina en las aulas, de potenciar el aprendizaje experiencial frente al memorístico, de adquirir competencias para su aplicación en la vida y resumía con estas palabras la filosofía de la nueva educación:

A la adquisición de destrezas y técnicas aisladas mediante la instrucción, se opone la adquisición de aquellas como medio de alcanzar fines que las hacen atractivas directamente por su importancia vital, para la preparación de un futuro más o menos lejano se opone el aprovechamiento de las oportunidades de la vida actual, a los objetivos y materiales estáticos se opone familiaridad con un mundo cambiante (p. 19).

Parece que hoy en día sus palabras, expresando la necesidad de alternativas al modelo tradicional de educación, siguen estando vigentes. Entre quienes siguen reclamando ese cambio, citaremos a Sir Ken Robinson (2010), quien afirma que la necesidad de innovar en educación surge porque en nuestros días más que una evolución en educación, lo que necesitamos es una revolución. Uno de los pilares de esa revolución sería la innovación, considerando como “innovación todo cambio que implica mejora” (Moreno-Bayardo, 1995).

Para Ken Robinson, necesitamos una escuela que alimente el espíritu de los jóvenes, que sepa apasionarles para que puedan demostrar su talento, cada uno dentro de su diversidad. Las TIC, combinadas con el talento extraordinario de los maestros, ofrecen la oportunidad de revolucionar la educación. Concluye su intervención diciendo: “El verdadero aprendizaje se consigue con motivación, pasión y creatividad” (Robinson, 2010).

3.2 Teoría constructivista

A partir de la teoría constructivista de Piaget (1978) y Vigotsky (1995), vamos a valorar los beneficios de aplicar en las aulas métodos y técnicas que ayuden a los alumnos en el transcurso de la construcción de su conocimiento.

Tanto Piaget (1978) como Vigotsky (1995), a pesar de sus diferencias, coinciden, precisamente, en dotar al alumno de un papel activo en este proceso.

Bruner (1961) y Ausubel (2000) también realizan su aportación a la construcción del aprendizaje en cuanto al papel protagonista que otorgan al aprendizaje significativo frente al memorístico, aunque cada uno de ellos aporta una visión diferente del mismo.

En este proceso de dar mayor relevancia al papel al alumno en la construcción de su aprendizaje significativo veremos las diferencias que surgen entre los modelos planteados con el docente como eje del proceso de enseñanza a los nuevos planteamientos basados en el protagonismo de los alumnos.

3.2.1 Piaget y la desequilibración

Para Piaget esta construcción está basada en el concepto de *equilibración*. Este autor afirma que cualquier situación que obligue al alumno a incorporar un nuevo aprendizaje supondría un desequilibrio que su propia inteligencia que trataría de equilibrar a través de dos procesos: *asimilación*, aplicando los esquemas de

conocimiento ya conocidos y *acomodación*, modificando los esquemas de conocimiento ya conocidos para poder integrar el nuevo. Cada vez que se produce el desequilibrio, el sujeto trata de conseguir nuevamente el equilibrio, pero no se alcanza un equilibrio definitivo sino más bien un “equilibrio maximizador” en cada momento (Piaget, 1978). Según su modelo, la función del profesor será la de un “facilitador” que crea las condiciones que provocan un desequilibrio y, por lo tanto, hace que el alumno inicie el proceso de construcción del conocimiento.

El profesor debe evitar, siempre que sea posible, ofrecer la solución a un problema o transmitir directamente un conocimiento, ya que esto impediría que el estudiante lo descubriese por sí mismo. Además, debe contribuir a que el alumno comprenda que no sólo puede llegar a conocer a través de otros (maestros, libros), sino también por sí mismo, observando, experimentando (Barba, 2007).

3.2.2 Vigotsky y la zona de desarrollo próximo

Para Vigotsky (1995), en cambio, la construcción del conocimiento surge de la interacción de las personas con la cultura. Según él, la maduración biológica es una condición necesaria para el aprendizaje, pero considera que el desencadenante de ese aprendizaje es el medio social y la interacción en él.

Un concepto clave al hablar del desarrollo en Vigotsky lo constituye la *zona de desarrollo próximo*, que se define como: “La distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1995, p. 15).

Según este modelo de Vigotsky, la función del profesor sería la del guía que ayuda a conseguir el desarrollo potencial del estudiante. Consideraremos también aquí la importancia del “compañero más capaz”, puesto que este concepto es un elemento clave en la técnica del aprendizaje colaborativo.

3.2.3 Bruner y el aprendizaje por descubrimiento

El aprendizaje por descubrimiento implica la participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje. El alumno no recibe la información de lo que tiene que aprender sino que el maestro le plantea problemas que estimulan a los alumnos (motivación intrínseca) a descubrir ellos mismos el resultado o la solución a partir de sus observaciones, hipótesis o prácticas (Bruner, 2011).

Bruner (1961) da a conocer su teoría del aprendizaje por descubrimiento y enumera sus beneficios, contraponiendo el aprendizaje significativo frente al memorístico: incremento de la capacidad intelectual, la motivación pasa a ser intrínseca, aprendizaje de la heurística del descubrimiento y ayuda a la conservación en la memoria.

Cabe distinguir dos tipos de aprendizaje por descubrimiento con distintos niveles de dirección por parte del profesor: 1) aprendizaje por descubrimiento: el alumno trabaja a partir de su propia iniciativa y 2) descubrimiento guiado: el maestro orienta la forma en que se debe llevar a cabo. Bruner propone este último tipo en el que el profesor guía al estudiante en su proceso de aprendizaje planteando cuestiones que le ayudan a establecer hipótesis y a desarrollar un método para su validación o rechazo.

3.2.4 Ausubel y el aprendizaje por recepción (o proposicional).

Ausubel plantea el aprendizaje verbal significativo frente al aprendizaje memorístico indicando que “el aprendizaje significativo basado en la recepción supone principalmente la adquisición de nuevos significados a partir del material de aprendizaje presentado” (Ausubel, 2000, pág. 25).

Para Ausubel, la teoría de Bruner es poco viable porque no todo conocimiento es descubierto por uno mismo, ya que en la mayoría de los casos es necesaria la intervención directa del profesor. (...) Antes bien, el aprendizaje significativo descansa sobre la base de los saberes previos del alumno en íntima conexión con la organización del conocimiento que hace el profesor y que puede ser expositiva y verbal, sin dejar de ser significativa (Arias & Oblitas, 2014).

La diferencia principal entre el aprendizaje proposicional basado en la recepción y el aprendizaje basado en el descubrimiento reside en si el contenido principal de lo que se debe aprender es presentado al estudiante o éste lo debe descubrir. En el aprendizaje basado en la recepción, estos contenidos se presentan en forma de una proposición sustancial o que no tiene la forma de un problema planteado que el estudiante debe comprender y recordar. (Ausubel, 2000, pág. 31)

Por otro lado, y según el autor, en el aprendizaje basado en el descubrimiento es el estudiante el que primero debe descubrir estos contenidos generando proposiciones que, o bien representen soluciones a los problemas planteados o bien pasos sucesivos en su solución.

Tanto Bruner (1961) como Ausubel (2000) dan importancia al aprendizaje significativo frente al memorístico, sin embargo, se diferencian en que Bruner propone para conseguirlo el *aprendizaje por descubrimiento guiado* (el papel del profesor es fundamental para conseguir motivación intrínseca de los alumnos ante su propio aprendizaje y son ellos quienes deben descubrirlo partir de su guía) mientras que Ausubel propone el *aprendizaje significativo por recepción* (el papel del profesor es el de transmisor del nuevo conocimiento de forma expositiva y verbal, es quien se encarga de presentar el conocimiento al alumno sin plantearlo en forma de problema a descubrir).

3.2.5 *De la enseñanza al aprendizaje*

Los cambios sociales acontecidos en los últimos años han supuesto transformaciones en todos los órdenes de la vida, también en el papel que desempeñan el docente y los alumnos en el aula.

Según se desprende del constructivismo, del aprendizaje por descubrimiento y del aprendizaje por recepción, podemos apreciar una transición desde la práctica docente tradicional, en la que el profesor es el sujeto activo (imparte conocimientos) y el alumno pasivo (recibe los conocimientos) a las nuevas propuestas en las que el docente es un facilitador que no solo imparte conocimientos sino que se preocupa de dar un papel activo al alumno con el fin de conseguir en él un aprendizaje significativo frente al acostumbrado aprendizaje memorístico.

Según indica Ornelas (2003), para que el profesor pueda realizar mejor su trabajo de enseñar, “debe detenerse a reflexionar no sólo en su desempeño como docente, sino en cómo aprende el alumno, en cuáles son los procesos internos que lo llevan a aprender en forma significativa y en qué puede hacer para propiciar este aprendizaje” (pág. 1). Esta afirmación evidencia que el protagonismo en el aula ha pasado del profesor al estudiante.

En la Tabla 1 podemos apreciar algunas diferencias básicas entre el modelo centrado en el profesor (tradicional) y el modelo centrado en el estudiante (actual).

Tabla 1. Modelo centrado en el profesor vs modelo centrado en el estudiante

Modelo centrado en el profesor	Modelo centrado en el estudiante
El conocimiento se transmite del docente a los estudiantes	Los estudiantes construyen el conocimiento mediante la búsqueda y síntesis de la información e integrándola con competencias de comunicación, indagación, pensamiento crítico, resolución de problemas, etc.
Los estudiantes reciben la información de modo pasivo.	Los estudiantes están implicados activamente en el aprendizaje
El énfasis se pone en la adquisición de conocimiento fuera del contexto en el que éste va a ser utilizado.	En énfasis se pone en cómo utilizar y comunicar el conocimiento de modo efectivo dentro de un contexto real.
El rol del profesor consiste esencialmente en ser un proveedor de información y un evaluador.	El rol del profesor es asesorar y facilitar. El profesor y los estudiantes evalúan conjuntamente.
Enseñanza y evaluación se separan.	Enseñanza y evaluación están entrelazadas.
La evaluación se utiliza para monitorizar el aprendizaje.	La evaluación se utiliza para promover y diagnosticar el aprendizaje.
El énfasis se pone en las respuestas correctas.	El énfasis se pone en generar mejores preguntas y aprender de los errores.
El aprendizaje “deseado” es evaluado indirectamente mediante la utilización de pruebas estandarizadas.	El aprendizaje “deseado” es evaluado directamente mediante la utilización de trabajos, proyectos, prácticas, portfolios, etc.
El enfoque se centra en una sola disciplina.	El enfoque suele ser interdisciplinar.
La cultura es competitiva e individualista.	La cultura es cooperativa o colaborativa y de ayuda.
Solo los estudiantes se contemplan como aprendices.	El docente y los estudiantes aprenden conjuntamente.

Fuente: elaboración propia (2017) a partir de Tourón (2014)

En ella se evidencian los cambios que se han llevado a cabo en aspectos como el proceso de transmisión del conocimiento, la poca importancia anterior a la contextualización del aprendizaje, el enfoque unidisciplinar del método tradicional o la inexistencia de una cultura colaborativa a la hora de desarrollar actividades en clase vinculadas con técnicas activas de aprendizaje.

El siglo XXI, repleto de abundantes fuentes de información al alcance de los ciudadanos, causa que los profesores tengan que pasar de ser transmisores de su saber a convertirse en orientadores que consigan activar a sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyando su labor en el uso de todo tipo de recursos, pero, sobre todo, tecnológicos, para conseguir hablar el mismo idioma que sus alumnos “nativos digitales”.

En la época actual, en la que las nuevas tecnologías hacen posible a casi todo el mundo el acceso a prácticamente cualquier tipo de información en la red, no

podemos limitar el papel del profesor al de mero transmisor de conocimiento. Un dispositivo electrónico con acceso a internet también realiza esa función. En este contexto, el profesor debe ser, tal y como afirma Muñoz (2003):

Un conocedor de su materia, pero además ha de aprender a ser un experto gestor de información sobre la misma, un buen administrador de los medios a su alcance, y desde esta orientación, dinamizar el aprendizaje de sus alumnos. Una ayuda eficaz para la gestión de la información que aceleradamente se genera en la sociedad de la información y la comunicación con las Nuevas Tecnologías (p.5).

La innovación que ha supuesto la aparición de las TIC y su uso cotidiano en cualquier aspecto de la vida, tanto en un entorno laboral como de ocio, hacen recomendable su incorporación al sistema educativo como herramienta útil para el docente en su labor de enseñar y como recurso facilitador del aprendizaje para el alumno. Tampoco podemos pasar por alto que un correcto manejo de las mismas de forma inteligente y con sentido crítico, va a resultar muy útil a los jóvenes de hoy en su futuro personal y profesional.

En la Tabla 2 podemos comparamos el papel desempeñado por el profesor en el modelo educativo tradicional y los cambios que se observan en su labor en un modelo educativo tecnológico.

Tabla 2. Modelo de enseñanza tradicional vs modelo tecnológico.

Modelo tradicional o clásico	Modelo tecnológico
El profesor como instructor.	El profesor como mediador.
Se pone énfasis en la enseñanza.	Se pone el énfasis en el aprendizaje.
Profesor aislado.	El profesor colabora con el resto de docentes.
Suele aplicar los recursos sin diseñarlos.	Diseña y gestiona sus propios recursos.
Didáctica basada en la exposición y con carácter unidireccional.	Didáctica basada en la investigación y con carácter bidireccional.
Sólo la verdad y el acierto proporcionan aprendizaje.	Utiliza el error como fuente de aprendizaje.
Restringe la autonomía del alumno.	Fomenta la autonomía del alumno.
El uso de las TIC está al margen de la programación.	El uso de nuevas tecnologías está integrado en el currículum. El profesor tiene competencias básicas en TIC.

Fuente: elaboración propia (2017) a partir de Muñoz (2003)

Una innovación puede darse de modo paulatino, poco a poco, o bien de forma disruptiva y discontinua, como ha sido el caso de las TIC. Han aparecido de forma brusca y han tenido un impacto notorio, entre otros, en el ámbito educativo, propiciando la posibilidad de mejorar el método de enseñanza tradicional, ya que pueden forzar y dar soporte a las necesarias innovaciones en las prácticas educativas

que permitan ajustarlas a las demandas de la sociedad del siglo XXI, como afirman Cabrol y Severin (2010).

3.2.6 *El alumno protagonista*

Dewey (1938) apunta el nuevo papel a desempeñar por el profesor de una educación democrática: “en este proceso de interacción social, el profesor pierde la posición de jefe externo o dictador y asume la de líder de las actividades del grupo” (págs. 5-6)

Atendiendo al documento “*20 Principios fundamentales de la psicología para la enseñanza y el aprendizaje desde la educación infantil hasta la enseñanza secundaria*” (American Psychological Association, 2015), nos detenemos interesadamente en el Principio 9: “Los estudiantes tienden a disfrutar del aprendizaje y tienen mejores resultados cuando su motivación es más intrínseca que extrínseca” (p.20). Teniendo en cuenta que la motivación intrínseca se refiere a la implicación espontánea en una actividad, deducimos que estar motivado intrínsecamente significa sentirse capaz por uno mismo. Lo refleja la habitual frase «Puedo hacerlo yo solo». En nuestra búsqueda de un nuevo modelo educativo que sobreviva en la liquidez, aproveche los recursos que ofrecen las TIC y confiera al estudiante papel activo para construir su propio aprendizaje, el profesor-facilitador debe tener en cuenta que si actúa de forma que consiga potenciar en los alumnos esta motivación, este interés por aprender, le resultará mucho más sencilla la tarea de “facilitar” que éstos construyan su propio aprendizaje.

Prestando atención al Principio 14 de esta misma publicación encontramos: “Las relaciones interpersonales y la comunicación son fundamentales tanto para el proceso de enseñanza-aprendizaje como para el desarrollo social y emocional de los estudiantes” (p. 25). Podemos intuir en el enunciado de este principio cierta vinculación con la “zona de desarrollo próximo” de Vigotsky, cuando habla de que el aprendizaje se facilita por intercambios con un igual más capaz, ya que pone de relevancia el importante papel de las relaciones interpersonales y de comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje, enfocándolo hacia el aprendizaje cooperativo como forma de construirlo y también como potenciador de la habilidad de la comunicación.

3.3 Técnicas didácticas para una metodología activa

Una metodología activa de aprendizaje es aquella que propicia la participación activa del alumno, la construcción del conocimiento a partir de la resolución de problemas, la interacción entre estudiantes mediante el trabajo colaborativo y el desarrollo de las competencias, entre ellas la de aprender a aprender en cuanto a búsqueda de información de diversas fuentes. Con este tipo de metodologías se consigue que el aprendizaje sea significativo al contextualizarlo en torno a la realidad del alumno y resultan motivadoras para que el estudiante se implique. Todas éstas ideas, en palabras de Area (2005):

...entre otras muchas ideas, representan una constelación de supuestos y principios teóricos derivados del movimiento de la Escuela Nueva. Por todo ello, desde mi punto de vista, las Webquest y otras propuestas más o menos novedosas de uso educativo de la Red no son más que la relectura y aplicación de esos veteranos principios pedagógicos y de sus propuestas metodológicas a los nuevos tiempos digitales. Las semejanzas de los planteamientos y de su proceso de trabajo no dejan dudas al respecto como veremos a continuación. (Area, 2005, pág. 4)

Como se puede apreciar en el texto anterior, numerosos principios y métodos derivados del movimiento de la Escuela Nueva del siglo pasado siguen presentes en las propuestas didácticas actuales mediadas por las TIC. A pesar de la diferencia temporal, como indica Area (2005), “coinciden en propiciar y favorecer un proceso de aprendizaje caracterizado por plantear al alumnado la resolución de problemas y el desarrollado de proyectos que implican buscar, seleccionar, analizar y reelaborar información en redes digitales trabajando en equipo” (pág. 5)

Otro punto que tienen en común todas esas técnicas es la participación activa del alumno al ponerlas en práctica en las clases. La aplicación de una u otra técnica, en solitario o combinada con otra u otras, dependerá de la elección adecuada que haga el docente en función de la capacidad de su alumnado, del contenido a desarrollar y de los objetivos a conseguir, para crear experiencias educativas que resulten motivadoras para los alumnos y les lleven a conseguir aprendizaje significativo.

Entre las técnicas que podemos utilizar para potenciar el papel activo del alumno y la adquisición de aprendizaje significativo, tenemos, según indica Fernández (2016): el trabajo por proyectos, la resolución de problemas, la metodología *peer instruction* (instrucción entre iguales), el *learning by teaching*, el *learning by doing*, debates,

método del caso o la gamificación. A continuación, definiremos brevemente cada una de ellas y profundizaremos algo más en otras metodologías activas que resultan igualmente interesantes: el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje cooperativo (AC) y la flipped classroom (FC) considerándolas todas ellas pertenecientes a la constelación del método activo de aprendizaje derivado de la teoría constructivista, como se representa en la Figura 1.

3.3.1 Trabajo por proyectos

El método de proyectos tiene su origen en un artículo escrito por el pedagogo norteamericano Kilpatrick publicado en 1918 donde éste indicaba que dicho método tenía cuatro grandes fases: dar propósito, planificar, ejecutar y juzgar (Area, 2005). Las experiencias desencadenantes son actividades amplias y bastante informales que tienen como propósito familiarizar a los niños y niñas con múltiples realidades del mundo en que viven. Entre ellas están las visitas, los diálogos con expertos, las conversaciones sobre objetos o seres vivos llevados por los estudiantes al aula, el trabajo con textos libres, las lecturas libres, la observación de videos...(Lacueva, 2001).

3.3.2 Resolución de problemas

La resolución de un problema debe comenzar por una lectura detenida y activa del enunciado de modo individualizado, en la que el alumno se debe hacer preguntas. En muchas ocasiones las respuestas que más ayudan a un aprendizaje significativo son las que se derivan de las propias preguntas que se hace el alumno, quien debe adquirir el hábito de autointerrogarse concienzudamente para encontrar el modo de llegar desde lo que sabe a lo que le pide el problema (Pomes Ruiz, 1991)

3.3.3 Peer Instruction (PI)

PI es una técnica interactiva que promueve la discusión en pequeños grupos de estudiantes de los temas en desarrollo, favoreciendo de este modo el aprendizaje entre pares y la discusión de los temas entre sujetos que están en un mismo estadio de aprendizaje. Si bien estas discusiones deben ser supervisadas por los docentes a cargo del curso, permiten a los estudiantes compartir sus dificultades y experiencias personales en el aprendizaje del tema (Pagano, 2013).

3.3.4 Learning by teaching

La metodología “Learning by teaching” (aprender enseñando) se basa en que los alumnos lean un contenido y, posteriormente, lo enseñen a sus compañeros.

Enseñar a otros favorece un aprendizaje verbal al requerir mayor atención a lo que se tiene que enseñar (y aprender) al tenerlo que codificar personalmente (apropiarse del contenido o reconstruirlo en la mente) y asociarlo con los conocimientos previos (Durán, 2011)

3.3.5 *Learning by doing*

La metodología de “Learning by Doing” (aprender haciendo) impulsada por Schank (2002), (...) recomienda sumergir al alumno en un ambiente de situaciones controladas, una simulación interactiva, sin ningún tipo de castigo ni reprobaciones, sólo mostrándole las consecuencias de sus errores y cómo prevenirlos, dando la libertad al alumno para que pueda aprender tanto de sus aciertos y en especial de sus errores (Martínez et al, 2012).

3.3.6 *Debates*

Los profesores solemos considerar los debates en el aula de la misma forma que consideramos los procesos de razonamiento. Es decir consideramos los procesos como un medio para conseguir un fin, pero en la enseñanza del razonamiento, los procesos de razonamiento y su expresión en el debate en clase son fines legítimos e importantes en sí mismos (Sternberg & Spear-Swerling, 2000).

3.3.7 *Método del caso*

Wassermann (1994, p.3) citado en Díaz Barriga (2003, p.9) define a los casos como:

Instrumentos educativos complejos que aparecen en la forma de narrativas. Un caso incluye información y datos (psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos, observacionales) así como material técnico. Los buenos casos se construyen en torno a problemas o "grandes ideas", es decir, aspectos significativos de una materia o asunto que garantizan un examen serio y a profundidad. Las narrativas se estructuran usualmente a partir de problemas y personas de la vida real.

3.3.8 *Gamificación*

Consideramos gamificación como técnica didáctica, definido como el uso de la mecánica, dinámica y marcos de juego, para aumentar el interés de los alumnos por las asignaturas que estudian transformando el proceso de aprendizaje en algo divertido y lúdico (Del Pino, 2015).

3.3.9 *El aprendizaje basado en problemas (ABP)*

En el Aprendizaje Basado en Problemas confluyen varias características para la construcción del aprendizaje: alumnos activos, interacción entre iguales y profesor mediador o guía en el proceso.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una estrategia de enseñanza-aprendizaje que se inicia con un problema real que (...) debe plantear un conflicto cognitivo, debe ser retador, interesante y motivador para que el alumno se interese por buscar la solución (Morales & Landa, 2004).

Características que se asocian a los planteamientos problemáticos del método ABP (Bernabeu & Cònsul):

- El diseño debe despertar interés y motivación
- El problema debe estar relacionado con algún objetivo de aprendizaje
- Debe reflejar una situación de la vida real
- Debe llevar a los estudiantes a tomar decisiones basadas en hechos (este apartado podrán realizarlo más avanzada la unidad didáctica, cuando ya se hayan visto medidas para combatir el paro)
- Deben justificarse los juicios emitidos.
- No deben ser divididos o tratados por partes
- Deben permitir hacerse preguntas abiertas, ligadas a un aprendizaje previo y ser tema de controversia.
- Deben motivar la búsqueda independiente de información.

A diferencia de las clases tradicionales, en las que el profesor explica los contenidos de la unidad y a continuación indica a los alumnos qué actividades relacionadas con ellos pueden realizar para asimilarlos, el ABP se plantea como medio para que los estudiantes adquieran los conocimientos y los apliquen para solucionar un problema real o ficticio, sin que el docente utilice la lección magistral u otro método para transmitir ese temario (Servicio de Innovación Educativa, 2008)

Barrows (1986) define al ABP como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”. En esta metodología los protagonistas del aprendizaje son los propios alumnos, que asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso.

3.3.10 *El aprendizaje cooperativo (AC)*

Collados y Mendoza (2006) indican que hoy en día están en boga términos como aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo. Según Panitz (1997), citado por Collados y Mendoza (2006), “estos dos procesos de aprendizaje se diferencian principalmente en que en el primero los alumnos son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje, mientras que en el segundo, es el profesor quien diseña y mantiene casi por completo el control de la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener” (p.62). A partir de esta diferenciación, vamos a profundizar un poco en el aprendizaje cooperativo que es, según Johnson, Johnson & Holubec (1999), el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

Así pues, frente a una cuestión planteada por el docente, los alumnos deberán afrontar la solución de la misma de forma que cada uno de ellos consiga aportar al grupo una parte de la solución y, a la vez, pueda servir para que algún compañero menos capaz adquiera el conocimiento que necesitaba acerca de esa aportación.

Por otro lado, el AC se plantea como una metodología innovadora que puede ayudar a resolver los problemas más acuciantes en el ámbito educativo, como el fracaso escolar, la falta de motivación, las relaciones profesores alumno, el maltrato entre iguales y, por supuesto, el tratamiento de la multiculturalidad en el aula (León, & Felipe, 2011).

Así pues, dado que las tareas de resolución de dudas, reflexión sobre contenidos o realización de actividades en el método FC se realizan en clase mediante la interacción con compañeros y con el profesor (si estas tareas o “deberes” se realizan en casa no cabe esta interacción), vemos que la aplicación del FC provoca la posibilidad de que el aprendizaje cooperativo se ponga en práctica en el aula como consecuencia de “voltear la clase”. De este modo, como indica Fortanet et al. (2013), el alumno ha de asimilar y comprender el contenido de más peso teórico en casa, a través de las grabaciones elaboradas por el profesor, y el tiempo en clase queda dedicado a la elaboración de tareas y resolución de problemas y/o dudas mediante aprendizaje cooperativo.

3.3.11 Flipped Classroom (FC)

La “Flipped Classroom” (Baker, 2000), “Inverted Classroom” (Lage, Platt y Treglia, 2000) o “Clase Invertida” es una metodología innovadora y coherente con el objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior de mejorar el aprendizaje e incrementar la motivación del alumnado (Ros-Gálvez & Rosa-García, 2014, pág. 423).

Según se desprende de De Luis, Campión y Nalda (2015):

El Flipped Classroom es un modelo pedagógico que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase, junto con la experiencia docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula (Bergman y Sams, 2012).

Somos conscientes de la proliferación de términos diferentes con los que referirse a la FC: técnica, método, enfoque, metodología... Nosotros optamos por considerarlo como una técnica que vamos a encuadrar en las metodologías activas de aprendizaje. Apoyándonos en las definiciones que ofrece Guerrero (1984) consideramos *metodología* como “la manera de organizar el proceso de la investigación, de controlar sus resultados y de presentar posibles soluciones a un problema que conlleva la toma de decisiones”, *método* como “la manera de proceder para descubrir algo o alcanzar un fin” y *técnica* como “el sistema de supuestos y reglas que permite realizar algo” (pp. 10-11). A partir de estas definiciones, podríamos considerar que el método es un concepto más teórico y la técnica sería el desarrollo práctico y particular del mismo.

Los primeros autores que acuñaron el término “Flipped Classroom” fueron Lage, Platt, y Treglia (2000), aunque realmente la expresión no se consolidó hasta que, en 2007, los profesores Bergman y Sams, del Instituto de Colorado de USA, se unen para grabar contenidos de presentaciones en PowerPoint narradas y capturadas en vídeo. El objetivo de estas grabaciones era facilitar a los alumnos que no pudieran asistir a clase la posibilidad de seguir si no toda, gran parte de la materia a través de las grabaciones que realizaban los profesores. Para sorpresa de los docentes, estas grabaciones, en principio creadas para estudiantes no presenciales de sus clases, eran también seguidas por otros estudiantes. (Fortanet et al., 2013)

A Salman Khan le sucedió algo similar. En 2006 trabajaba como analista en un fondo de inversiones situado en Boston. Tenía unos primos en Nueva Orleans a quienes ayudaba con sus estudios de primaria. Empezó a grabarles explicaciones en vídeo y las subía a YouTube para que pudieran verlas. Khan se dio cuenta de que de esa manera podían pausarle, hacerle repetir una explicación e incluso volver a ver un vídeo tiempo después para repasar algo que habían olvidado. (Marqués, 2016).

Al igual que sucedió con los vídeos de Bergmann y Sams, Khan comenzó a recibir correos electrónicos de agradecimiento de estudiantes y de padres. En ese momento se alegró de que sus vídeos sirvieran para estudiantes que él consideraba motivados y para padres que intentaban ayudar a sus hijos.

En España, como representantes destacados y estudiosos de esta técnica citamos a Javier Tourón, Raúl Santiago y Alicia Díez. Han escrito varios libros en los que se evidencia el protagonismo de la Flipped Classroom y, además, Raúl Santiago y Alicia Díez son los coordinadores de la página web www.theflippedclassroom.es.

Actualmente, la clase al revés se está usando con éxito en todos los niveles educativos y hay muestras de ello en las numerosas publicaciones que se han generado en los últimos años (Marqués, 2016).

Los cuatro pilares básicos del Flipped Classroom (F-L-I-P) según los miembros de la junta directiva de la Flipped Learning Network (2014): Aaron Sams, Jon Bergmann, Kristin Daniels, Brian Bennett, Helaine W. Marshall, Ph.D., y su director ejecutivo Kari M. Arfstrom, Ph.D., con apoyo de profesores experimentados en esta práctica, son los que se representan en la Figura 1:

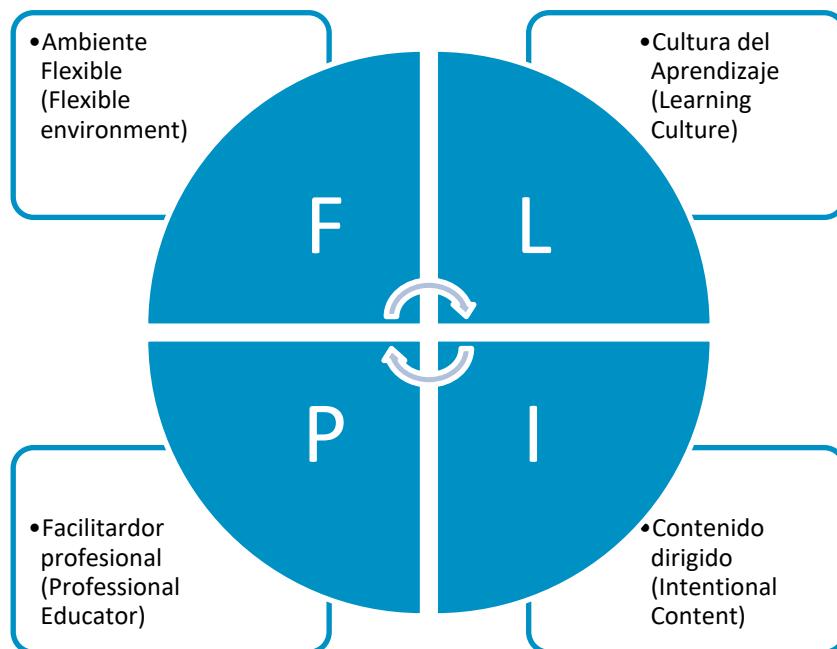


Figura 1. Los cuatro pilares básicos de la Flipped Classroom (F-L-I-P)

Fuente: creación propia (2017) a partir de Flipped Learning Network (FLN). (2014)

Según Barrera (2013), invertir una clase implica un enfoque integral por medio del cual se combina una enseñanza presencial directa con métodos que toman de referencia una perspectiva constructiva del aprendizaje y que, aplicados adecuadamente, pueden sustentar todas las fases del ciclo de aprendizaje que

componen la Taxonomía de Bloom (Bloom, Engelhart, Furst, Hill y Krathwohl, 1956).

En el denominado método tradicional de enseñanza, el profesor transmite al alumno los nuevos conocimientos a través de la clase magistral. Con esta técnica, como indica Marqués (2016) “los estudiantes trabajan en clase los niveles cognitivos de nivel inferior de la taxonomía de Bloom (recordar, comprender) y después, fuera de clase, se les proponen tareas donde deben trabajar niveles cognitivos más altos para construir el nuevo conocimiento (aplicar, analizar, evaluar, crear) (pág. 78).

Al “flippear” la clase, se traslada fuera de ella la exposición de contenidos (niveles cognitivos más bajos) en un formato atractivo para los alumnos y, normalmente, vinculado con su dominio digital (documentos, presentaciones o vídeos online). El alumno puede revisar o volver a visionar estos contenidos tantas veces como considere necesarias para comprenderlo.

De esta forma, el tiempo escolar se dedica fundamentalmente a la realización de las actividades que verdaderamente importan para el aprendizaje, como pueden ser los ejercicios prácticos, la resolución de dudas y problemas, los debates, los trabajos en pequeño o gran grupo, el aprendizaje por descubrimiento, la coevaluación y autoevaluación, etc. (García-Barrera, 2013, pág. 3), es decir, el aprendizaje se transforma en un proceso activo para los alumnos.

A continuación, en la Tabla 3, se refleja cómo se realiza el reparto de tareas que componen la Taxonomía de Bloom en una clase en la que se ha implementado el FC.

Tabla 3. Reparto de las tareas de la Taxonomía de Bloom en la FC

<i>Flipped Classroom</i>	<i>Taxonomía de Bloom</i>
Trabajo en clase	Crear Evaluar Analizar
Trabajo en casa	Aplicar Entender Recordar

Fuente: elaboración propia (2017) a partir de Marqués (2016)

Frente a la imagen que nos viene a la mente al pensar en una clase tradicional (profesor sentado en su mesa, con el libro abierto, exponiendo la lección y alumnos sentados en sus mesas escuchando) encontramos la representación formal de otra en la que se aplica la FC: la clase es dinámica, el profesor se mueve entre los alumnos, hay diálogo, consultas, imágenes... En definitiva, se cambia de una clase pasiva a una clase que promueve la actitud activa del alumnado para construir su aprendizaje.

4 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Como propuesta de intervención de este trabajo fin de máster vamos a desarrollar una unidad didáctica de una asignatura de la especialidad Economía, empleando en su implementación metodologías activas que hemos definido en el marco teórico y que nos permitan dotar de protagonismo al alumno y faciliten la consecución del aprendizaje significativo.

4.1 Contextualización de la propuesta

La unidad didáctica que vamos a desarrollar en la propuesta de intervención pertenece a la asignatura de Economía de 4º de la ESO y lleva por título “El mercado de trabajo”.

Se enmarca dentro del bloque 5 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el Currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato: “Economía y tipos de interés, inflación y desempleo”.

A continuación, definiremos el entorno socioeconómico más próximo, el tipo de alumnado y la legislación que van a situar el desarrollo de nuestra propuesta.

4.1.1 *Entorno*

Contextualizamos en entorno del alumnado que va a recibir esta unidad didáctica en un municipio rural de 15.000 habitantes perteneciente a la Comunidad Autónoma de Aragón con buena dotación de servicios privados (comercio, industria, hostelería) y públicos (hospital, oficinas de AEAT, SEPE, Seguridad Social, etc).

Cuenta con un 12.5% de población inmigrante y, de ella, el 64.3% es europea, el 26.6% africana, el 7.1% americana y el 1.9% asiática. No es una localidad donde se den conflictos de convivencia.

4.1.2 *Alumnado*

El grupo de alumnos que cursan la especialidad de Economía en 4º de la ESO está compuesto por 13 chicas y 5 chicos. De todos ellos, 5 van a enfocar sus estudios hacia algún ciclo formativo, 7 piensan estudiar bachiller, 2 piensan que van a repetir y otros 4 están dudando acerca de su decisión de cara al próximo curso.

El hecho de que este curso marque el final de una etapa educativa actuará como condicionante de la actitud y la participación de los alumnos en las clases, ya que sus expectativas con respecto a la asignatura no serán las mismas si su idea es seguir cursando estudios de bachiller o de ciclos formativos el curso siguiente o si, por el contrario, prefieren incorporarse al mundo laboral al haber alcanzado (o estar próximos a alcanzar) la edad que se lo permite.

4.1.3 *Marco legislativo*

En relación con el marco legislativo actual sobre educación, tanto a nivel nacional como a nivel regional (en este caso, Aragón), encontramos en la legislación referencias que nos llevan a pensar en lo idóneo de la aplicación de metodologías activas de aprendizaje con mediación de las TIC.

Así, el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, indica que la Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan, entre otros aspectos, el desarrollo y consolidación de hábitos de estudio y trabajo individual y en equipo, la adquisición de destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para adquirir nuevos conocimientos y el desarrollo del espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

En cuanto a la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, menciona, entre las competencias básicas a desarrollar en los alumnos, la competencia digital, que es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad.

Por su parte, la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, establece que, para alcanzar los objetivos de la materia de Economía en 4º ESO, se planteará un proceso de enseñanza y aprendizaje eminentemente práctico, de tal forma que se forme al alumno con las capacidades y conocimientos necesarios para que pueda entender la

realidad económica que nos rodea, su evolución y tener una actitud crítica constructiva.

Todos estos aspectos básicos recogidos en la legislación educativa referentes a objetivos generales, de etapa o competencias clave, pueden verse reflejados en el aula mediante la aplicación de metodologías activas de aprendizaje tanto en lo referente a la realización de trabajos individuales o en equipo como al desarrollo de la competencia digital, importante no solo en la etapa de estudiante sino también de cara a la vida adulta.

Se da la circunstancia, además, de que las asignaturas de la modalidad de la Ciencias Sociales suelen prestarse a la impartición de las clases bajo este tipo de metodología por su carácter más proclive a realizar en clase debates, trabajos en equipo, seguimiento de noticias de actualidad o exposiciones con un carácter actual y enriquecedor.

4.1.4 *Objetivos didácticos*

Los objetivos determinan el proceso de enseñanza aprendizaje, sirven de guía para alcanzar el resultado deseado. Al establecer los objetivos es necesario tener en cuenta las competencias que esperamos desarrollemos los alumnos.

Los objetivos generales de la etapa de la ESO aparecen reflejados en el artículo 11 del RD1105/2014 y los de la asignatura de Economía en el ANEXO I de ese Real Decreto y en el ANEXO II de la orden ECD/489/2016 de 26 de mayo por la que se aprueba el currículo de la ESO y se autoriza su aplicación en los centros docentes de Aragón.

Para establecer los objetivos de la programación de aula de la unidad didáctica “El mercado de trabajo”, utilizaremos como base los que se indican en libro de Economía de 4º de la ESO de la editorial SM (Cabrera Bautista, 2016), añadiendo otros que hemos considerado igualmente importantes para la formación de los alumnos.

Para lograrlos emplearemos diferentes técnicas de enseñanza-aprendizaje activas, en función de la naturaleza de los contenidos del currículum.

Los objetivos quedan establecidos según la siguiente relación (los hemos codificado para facilitar su identificación en la tabla-resumen global que hemos elaborado al final de la temporalización de las actividades):

1. Tomar conciencia de las ideas y opiniones en las que basan sus creencias acerca del mercado laboral. (O1)
2. Conocer y comprender los conceptos básicos del mercado de trabajo. (O2)
3. Identificar los principales agentes del mercado de trabajo. (O3)
4. Diferenciar entre mercado de trabajo y mercado de bienes y servicios. (O4)
5. Entender el significado de las tasas de actividad y paro. (O5)
6. Saber calcular las tasas actividad y paro. (O6)
7. Saber explicar los datos que ofrecen las tasas de actividad y paro. (O7)
8. Interpretar la trascendencia social de las cifras de empleo y desempleo, más allá de su valor como magnitud económica. (O8)
9. Saber cuáles son los componentes de una nómina. (O9)
10. Comprender el significado de los componentes de una nómina. (O10)
11. Ser capaces de cumplimentar un modelo oficial de nómina a partir de unos datos dados. (O11)
12. Definir desempleo y diferenciar los tipos de desempleo. (O12)
13. Identificar las causas que provocan desempleo. (O13)
14. Reflexionar y explicar medidas que se pueden tomar para combatir el desempleo según los colectivos afectados y según las causas. (O14)
15. Conocer las nuevas tendencias en el mercado de trabajo y analizarlas como oportunidades laborales futuras. (O15)
16. Visitar organismos oficiales del entorno vinculados con el mercado laboral para contextualizar el aprendizaje teórico a través de una vivencia experiencial.(O16)

4.1.5 Competencias

Según la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*, las orientaciones de la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento

La competencia, más que un ‘poder hacer’, o un “saber hacer”, es “hacer”. Para Manso y Valle (2013), “estos desempeños deben entenderse como resultados finales que se definen en términos claros y observables (de conducta) y que implican la resolución de ‘problemas’ en situaciones de la ‘vida real’” (pág. 23).

Así pues, como se indica en la *Orden ECD/65/2015*, de 29 de Enero, el conocimiento competencial integra un conocimiento de base conceptual (...) (conocimiento declarativo-saber decir); un conocimiento relativo a las destrezas, (...) (conocimiento procedural-saber hacer); y un tercer componente (...) que implica un conjunto de actitudes y valores (saber ser).

A efectos de esta orden, las competencias clave del currículo que desarrollaremos vinculadas al contenido teórico y práctico de la unidad didáctica del mercado de trabajo, son:

- *Comunicación lingüística (CCL)*. Identifica y comprende la información relevante sobre cuestiones laborales (paro, desempleo, tasas, población activa, desempleo estacional...) que ofrecen los medios de comunicación o recogen publicaciones específicas sobre economía. Utiliza con corrección terminología económica vinculada con el mundo laboral en sus intervenciones en clase, tanto programadas como espontáneas.
- *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)*. Realiza e interpreta con corrección cálculos relacionados con conceptos del mercado de trabajo: tasas de empleo y paro, cálculo salarios... Representa datos mediante gráficos o tablas.
- *Competencia digital (CD)*. Utiliza correctamente los recursos TIC (ordenador, hoja de cálculo, búsqueda web, cumplimentación de formularios...) vinculados a la realización de las actividades de esta unidad didáctica.
- *Aprender a aprender (CAA)*. Muestra interés con su actitud y con preguntas acerca del contenido teórico que se expone en clase. Plantea dudas que surgen relacionadas con el contenido de la unidad didáctica.
- *Competencias sociales y cívicas (CSC)*. Conoce e identifica situaciones laborales de su entorno social próximo: personas en desempleo, desempleados de larga duración, emprendedores, oficina de empleo...
- *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (CIEE)*. Muestra iniciativa en la realización de las actividades propuestas.
- *Conciencia y expresiones culturales (CCEC)*. Comprende y es consciente de la importante repercusión que tienen expresiones culturales (o deportivas) del entorno en la creación de empleo, por ejemplo, la celebración de tradiciones declaradas Bien de Interés Turístico Internacional o la organización de eventos deportivos de magnitud internacional, que atraen a la zona a un gran número de

visitantes que se hospedan, comen, compran y hacen turismo durante las fechas, incrementando las contrataciones en el sector de la hostelería y la restauración y en empresas de turismo, fundamentalmente.

4.1.6 *Contenidos*

Según indica el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, el estudio de la economía proporciona, junto con la formación técnica, una serie de competencias en trabajo en equipo, habilidades de comunicación, iniciativa y liderazgo, así como el estímulo del espíritu emprendedor

Los contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y competencias del bloque 5 de Economía de 4º de la ESO, aparecen relacionados en la Tabla 4, extraída de la orden ECD/489/2016 de 26 de mayo por la que se aprueba el currículo de la ESO y se autoriza su aplicación en los centros docentes de Aragón.

Tabla 4. Estructura del bloque 5 de Economía de 4º de la ESO según la Orden ECD/489/2016 del Gobierno de Aragón.

ECONOMÍA	Curso: 4º	
BLOQUE 5: Economía y tipos de interés, inflación/deflación y desempleo		
CONTENIDOS: Tipos de interés. La inflación. La deflación. Consecuencias de los cambios en los tipos de interés e inflación. El desempleo y las políticas contra el desempleo.		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMP CLAVE	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Crit.EC.5.1. Diferenciar las magnitudes de tipos de interés, inflación/deflación y desempleo, así como analizar las relaciones existentes entre ellas.	CCL-CD-CCEC	Est.EC.5.1.1. Describe las causas de la inflación y la deflación y valora sus principales repercusiones económicas y sociales.
		Est.EC.5.1.2. Explica el funcionamiento de los tipos de interés y las consecuencias de su variación para la marcha de la Economía.
Crit.EC.5.2. Interpretar datos y gráficos vinculados con los conceptos de tipos de interés, inflación, deflación y desempleo.	CMCT-CD-CAA	Est.EC.5.2.1. Valora e interpreta datos y gráficos de contenido económico relacionados con los tipos de interés, inflación, deflación y desempleo.
Crit.EC.5.3. Valorar diferentes opciones de políticas macroeconómicas para hacer frente al desempleo.	CCL-CD-CIEE	Est.EC.5.3.1. Describe las causas del desempleo y valora sus principales repercusiones económicas y sociales.
		Est.EC.5.3.2. Analiza los datos de desempleo en España y Aragón y las políticas contra el desempleo.
		Est.EC.5.3.3. Investiga y reconoce ámbitos de oportunidades y tendencias de empleo.

Fuente: elaboración propia (2017) a partir de la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo

A partir de esta tabla, estableceremos los contenidos a tratar en esta unidad didáctica en función de tres criterios: saber (conocimientos conceptuales), saber hacer (conocimientos procedimentales) y saber ser (conocimientos actitudinales), además de tratar, de forma transversal, los necesarios conocimientos en valores que debemos fomentar en nuestros alumnos para favorecer la convivencia y el respeto en la sociedad.

➤ **Conceptuales (saber)**

- El mercado de trabajo y sus protagonistas. (C1)
- Tasa de actividad y paro. (C2)
- Salario y componentes que configuran una nómina. (C3)
- El desempleo y sus causas. (C4)
- Tipos de desempleo. (C5)
- Las medidas contra el paro. (C6)
- Nuevas tendencias del mercado de trabajo. (C7)

➤ **Procedimentales (saber hacer)**

- Intervenciones orales argumentadas acerca de los protagonistas del mercado de trabajo. (P1)
- Cálculo de las tasas de empleo y población activa a partir de datos dados. (P2)
- Cálculo básico del salario y cumplimentación de una nómina a partir del modelo oficial. (P3)
- Distinguir los tipos de desempleo (P4)
- Análisis crítico de la realidad laboral en cuanto a cifras de desempleo, causas que lo provocan y medidas para combatirlo. (P5)
- Exposición de opiniones personales/grupales contrastadas acerca de la importancia de las nuevas tecnologías en el futuro del mundo laboral. (P6)
- Valoración argumentada de las tendencias del mercado de trabajo y los nuevos yacimientos de empleo. (P7)
- Conocer los servicios y recursos institucionales disponibles en el entorno (oficina de empleo, centro de emprendedores...) (P8)

➤ **Actitudinales (saber estar)**

- Comprender magnitudes relevantes acerca del mercado de trabajo (A1)
- Visión crítica sobre el desempleo y sus causas. (A2)
- Creatividad a la hora de aportar soluciones (A3)

- Adquirir conciencia del aspecto social del desempleo. (A4)
- Formar una visión propia de las nuevas tendencias en empleo y las necesidades formativas que requerirán. (A5)

➤ **Contenidos transversales**

- Comprensión lectora a través de la lectura de artículos de prensa y el contenido teórico de la unidad didáctica.
- Expresión oral mediante intervenciones, tanto programadas como espontáneas para plantear dudas o realizar exposiciones de sus argumentos en las actividades planteadas.
- Utilización de las TIC para apoyar el aprendizaje de los contenidos de la unidad didáctica de forma práctica.
- Fomento del espíritu emprendedor mediante la potenciación de cualidades como la iniciativa, capacidad de toma de decisiones, la creatividad, el trabajo en equipo, la autoconfianza y el sentido crítico.
- Educación cívica y constitucional en cuanto a cuestiones vinculadas con el fraude e irregularidad de situaciones laborales.
- De forma más genérica, y como actitud frente a cualquier aspecto de la vida, se fomentará en los alumnos el desarrollo de valores fundamentales para la vida, el respeto y la convivencia pacífica, como se indica en el artículo 6 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

4.2 Actividades de enseñanza-aprendizaje

Para potenciar la motivación por el aprendizaje de competencias se requieren metodologías activas y contextualizadas. Aquellas que faciliten la participación e implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales, serán las que generen aprendizajes más transferibles y duraderos. (Orden ECD/65/2015, de 29 de Enero)

Las actividades propuestas para esta unidad didáctica aparecen desarrolladas en detalle en la temporalización, quedando ahí reflejada la conexión entre el desarrollo de cada una de ellas y la dimensión temporal de las mismas.

Para la realización de las actividades se ha tenido en cuenta la aplicación de varias de las técnicas activas expuestas en el marco teórico de este trabajo.

Las actividades trabajadas en nuestra propuesta de intervención, en función de la finalidad de las mismas, quedan clasificadas de la siguiente forma:

- *Iniciales*: Son las que sirven para presentar o empezar a conocer los contenidos que se van a impartir a lo largo de la unidad didáctica. Concretamente, para la unidad didáctica del mercado de trabajo planificamos una actividad que genere conflicto cognitivo. [Actividad 1](#)
- *De desarrollo*: Sirven para que los alumnos puedan poner en práctica los conocimientos adquiridos. Se pueden realizar como tarea para casa o bien hacerlas de forma conjunta o individual en clase, contando con la profesora como orientadora o facilitadora de su correcta realización: [Actividades 2, 3 y 4](#)
- *De recapitulación*: Para esta unidad didáctica podríamos considerar como actividad de recapitulación la visita institucional a la oficina de empleo ya que la información que nos van a presentar en ella respecto de datos de desempleo servirá de “recapitulación” de los contenidos teóricos que se han desarrollado. [Actividad 6](#).
- *De refuerzo*: Como actividad de refuerzo realizaremos una visita institucional a la oficina de empleo para que los alumnos puedan situar su aprendizaje en su entorno próximo y quede reforzado su conocimiento acerca de la unidad didáctica. [Actividad 6](#)
- *De ampliación*: como actividad de ampliación vamos a considerar la realización de un debate en el que los alumnos deben “ampliar” los contenidos vistos a lo largo de las sesiones con información obtenida de fuentes fiables para argumentar coherentemente su discurso. [Actividad 5](#)
- *Complementarias y extraescolares*: la visita a un organismo público vinculados con el mercado laboral servirá para complementar nuestro conocimiento sobre esta unidad didáctica. [Actividad 6](#)

4.3 Recursos

Los recursos materiales y personales constituyen un apoyo fundamental para el logro de los objetivos, y su selección es imprescindible a la hora de aplicar la metodología.

El profesorado debe implicarse en la elaboración y diseño de diferentes tipos de materiales, adaptados a los distintos niveles y a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos y alumnas, con el objeto de atender a la diversidad en el aula y personalizar los procesos de construcción de los aprendizajes. (Orden ECD/65/2015, de 29 de Enero)

En la temporalización de las actividades hemos detallado los recursos y materiales a utilizar en cada una de ellas, prestando especial atención a los vinculados con las TIC, por su importante papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.4 Temporalización

Según establece la orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, en su Anexo III: “Distribución horaria semanal de las materias de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria”, para las asignaturas troncales académicas de opción (a las que pertenece Economía), el número de sesiones semanales es de 3 y consideramos para cada una de ellas una duración de 50 minutos.

A lo largo de las sesiones vamos a combinar distintas técnicas: FC, AC, ABP, PI, LBT...para conseguir los objetivos de aprendizaje previstos, teniendo en cuenta en todo momento que resultan adecuadas al alumno (atendiendo a la diversidad), a la finalidad (desarrollo integral de la persona), al currículo (exigencias normativas de cada materia), al contexto (en que se desarrolla el aprendizaje) y a las nuevas necesidades sociales (personas activas, curiosas, emprendedoras, innovadoras, trabajos individuales y en equipo).

En la Tabla 5 ponemos en relación las actividades planteadas en la propuesta de intervención, la sesión en que se va a desarrollar cada una de ellas y la técnica que se va a seguir en su realización.

Tabla 5. Relación entre actividades, sesiones y técnicas activas aplicadas.

Nº ACT.	ACTIVIDAD	SESION	TÉCNICA ACTIVA
1	Debate en clase con experiencias personales, creencias y opiniones sobre el vídeo propuesto y posterior elaboración de un glosario de términos.	1 y 2	Conflictivo cognitivo
2	Visionado de video para aprender a calcular las tasas de población activa/desempleada y posterior resolución de un problema relacionado.		Aprendizaje cooperativo
3	Visionado de vídeo para aprender los apartados de una nómina y cumplimentar correctamente los apartados de una nómina.	3	Flipped classroom y aprendizaje basado en problemas (ABP)
4	Preparación individual de los contenidos asignados por el profesor y posterior exposición de los mismos a los compañeros de forma que se consiga el aprendizaje de los mismos.		Flipped Classroom y Peer Instruction Learning by teaching y aprendizaje cooperativo (Puzzle de Aronson)
5	Interpretar un papel defendiendo una postura concreta mediante un debate en modo role playing.	4	
6	Visita Oficina INAEM	5 y 6	Role playing y debate
		7 y 8	Visita Institucional
		9	

Fuente: elaboración propia (2017)

Pasamos a concretar, sesión por sesión, la temporalización de las actividades previstas para esta unidad didáctica.

SESIÓN 1.-

Actividad 1. Presentación de la unidad didáctica. El mercado de trabajo y sus protagonistas.

- **Objetivo de la actividad:** nuestros alumnos poseen conocimientos acerca del mercado laboral a partir de las informaciones que oyen o leen en los medios de comunicación y también de lo que viven en su entorno (personas en paro, trabajadores autónomos, contratos en prácticas, etc), por lo que han desarrollado sus creencias y opiniones, que, en muchos casos, no estarán fundamentadas en hechos y datos reales. Por tanto, nos proponemos, en primer lugar, provocar en ellos un conflicto cognitivo con el fin de captar su interés y su curiosidad por conocer más.

- *Objetivos de aprendizaje:*

- ✓ Tomar conciencia de las ideas y opiniones en las que basan sus creencias acerca del mercado laboral. (O1)
- ✓ Conocer y comprender los conceptos básicos del mercado de trabajo. (O2)
- ✓ Identificar los principales agentes del mercado de trabajo. (O3)
- ✓ Diferenciar entre mercado de trabajo y mercado de bienes y servicios. (O4)

- *Duración:* sesión 1 + 30 minutos sesión 2

- *Técnica/s:* conflicto cognitivo

- *Recursos didácticos:* esta actividad se realizará en el aula de clase, distribuyendo las mesas de forma que se facilite el trabajo de los alumnos cuando tengan que agruparse. Otros recursos y materiales que se utilizarán serán folios, bolígrafos ordenador, proyector y pantalla del aula y vídeo youtube:
<https://www.youtube.com/watch?v=JuuyUiCo7E>



- *Desarrollo de la actividad:* Después de una breve presentación oral de la unidad didáctica, vamos a entregar a los alumnos un cuestionario a cumplimentar de forma individual (Anexo I) con preguntas para responder de forma escrita y breve en el que quedarán reflejados sus conocimientos previos acerca de las cuestiones planteadas. A continuación veremos el vídeo seleccionado para esta actividad. A través de él, los alumnos conocerán los términos clave de esta unidad didáctica desde un punto de vista formal, lo que provocará en ellos la necesidad de reajustar de algún modo sus

conocimientos previos, bien para corregirlos, bien para completarlos, es decir, causará en ellos un conflicto cognitivo.

Después de visualizar el vídeo, pasaremos el cuestionario recogido en el Anexo II para evidenciar el conflicto cognitivo a través del antes y después.

Vamos a plantear la resolución de este segundo cuestionario de forma cooperativa. Dividiremos la clase en 6 grupos de 3 personas y entregaremos un cuestionario a cada alumno. Deberán responder por escrito pero siguiendo la instrucción del profesor, que les indicará que un alumno responda a la primera y segunda cuestión, otro a la tercera y cuarta, y el otro a la quinta y sexta.

Después, cada uno pasará su hoja al compañero de su derecha, que corregirá las respuestas indicando si hay que modificarlas o están bien.

Con la intención de que los alumnos puedan profundizar más en sus correcciones, y dado que se está agotando el tiempo disponible en esta sesión, se propondrá como tarea para casa que realicen la corrección y la expondrán a su grupo al comienzo de la siguiente sesión.

SESIÓN 2.-

Actividad 1 (continuación). Presentación de la unidad didáctica. El mercado de trabajo y sus protagonistas.

Tal y como concluimos en la sesión anterior, en el arranque de ésta se pondrán en común en el grupo las respuestas que cada corrector considera válidas para cada pregunta y se abrirá la posibilidad de que el resto de compañeros la modifiquen o se dé por buena.

Al finalizar la ronda se habrá obtenido una respuesta consensuada para cada cuestión planteada.

Una vez realizado el cuestionario escrito, potenciaremos la participación a nivel de gran grupo invitando a los alumnos a compartir sus aportaciones personales acerca de las cuestiones planteadas con la intención de crear un pequeño debate que sirva para estimular el interés de la clase por esta unidad didáctica.

Después de ver el vídeo y debatir cada respuesta, primero en grupos de tres personas y después en el grupo de clase al completo, se creará un glosario de *términos clave* de la unidad didáctica del mercado de trabajo elaborado por los propios alumnos.

- **Evaluación.** Utilizaremos el segundo cuestionario para evaluar, a partir de las respuestas del grupo, el nivel de adquisición de conocimiento de los conceptos clave

del mercado de trabajo que perseguimos con esta actividad. La nota de esta evaluación será la misma para los tres componentes del grupo. La rúbrica de evaluación de esta actividad se recoge en la Tabla 7 del Anexo III.

Por otro lado, hemos considerado interesante aplicar en esta primera actividad la auto-evaluación para propiciar la reflexión de los alumnos con respecto a su propio comportamiento en el desarrollo de la misma. La rúbrica de esta autoevaluación se recoge en la Tabla 11 del Anexo III.

Actividad 2. Conceptos clave tasa de actividad y paro

- **Objetivo de la actividad:** Las TIC son una buena oportunidad de estimular a los alumnos del siglo XXI en el proceso de aprendizaje. A través de este recurso y aplicando una técnica activa muy en boga en los últimos tiempos, el Flipped Classroom, combinándola con el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) propiciaremos en los alumnos la adquisición de los conocimientos referidos al cálculo de tasas de actividad y paro.
- **Objetivos de aprendizaje:**
 - ✓ Entender el significado de las tasas de actividad y paro. (O5)
 - ✓ Saber calcular las tasas actividad y paro. (O6)
 - ✓ Saber explicar los datos que ofrecen las tasas de actividad y paro. (O7)
 - ✓ Interpretar la trascendencia social de las cifras de empleo y desempleo, más allá de su valor como magnitud económica. (O8)
- **Duración:** 20 minutos sesión 2 + 40 minutos sesión 3
- **Técnica/s:** Flipped Clasrroom y aprendizaje basado en problemas (ABP)
- **Recursos didácticos:** las indicaciones previas del docente para realizar la actividad tendrán lugar en el aula de clase. Para la parte de realización de la misma en casa se necesitará ordenador, tablet o móvil y material escolar para apuntes. Para concluir esta actividad en el centro escolar, la clase se trasladará al aula de informática ya que los alumnos necesitarán utilizar los ordenadores para buscar información necesaria en las web que les indicaremos para solucionar el problema propuesto.
- **Desarrollo:** En primer lugar explicaremos a los alumnos en qué consiste el Flipped Classroom, dándoles a conocer los aspectos más destacados de esta técnica e informándoles de la gran repercusión que está teniendo su utilización en todas las materias y niveles educativos en los últimos tiempos. El hecho de hacerles partícipes de una técnica que se presenta como novedosa y exitosa, suscitará su interés o, cuando menos, su curiosidad.

Como tarea individual a realizar en casa, una vez les demos a conocer los objetivos de aprendizaje que tenemos marcados para esa actividad, propondremos a los alumnos la visualización del siguiente vídeo:
<https://www.youtube.com/watch?v=SiXa1gXa2mE>



En casa, a partir de las explicaciones del video, se espera que los alumnos entiendan y aprendan a calcular las tasas indicadas. En caso de que no consigan entenderlo, como recomendación les indicaremos:

- Que apunten en un papel conceptos o ideas que no entienden para preguntarlo y aclararlo en clase.
- Que hagan un esquema de lo visto en el video para facilitar la comprensión.

Pueden visualizar el vídeo tantas veces como consideren necesarias. Si a pesar de ello no consiguen entender las explicaciones o no les quedan claras, en la siguiente sesión solventaremos las dudas que aún queden acerca del mismo.

SESIÓN 3.-

Actividad 2 (continuación). Conceptos clave tasa de actividad y paro

Dedicaremos los primeros minutos de la sesión a resolver posibles dudas que hayan surgido a la hora de comprender la explicación del vídeo indicado ayer y, una vez resueltas, abordaremos un problema de cálculo de la tasa de actividad y paro dados unos datos *concretos, reales y contextualizados* de población, intentando analizar críticamente si socialmente esa tasa resulta asumible o es elevada.

A lo largo de los próximos 40 minutos y mediante la técnica del aprendizaje basado en problemas (ABP) los alumnos tendrán que resolver un problema en el que únicamente les vamos a facilitar un dato, quedando en sus manos la búsqueda de los demás datos que necesitarán para poder solucionarlo y, por lo tanto, lograr los objetivos de aprendizaje previstos. El profesor actuará como guía del proceso indicándoles los sitios dónde pueden buscar la información que necesitan.

Hemos consultado en la oficina del INAEM el dato *real* de población activa desempleada de la ciudad, referente al último trimestre publicado y éste será el dato que facilitaremos a los alumnos. El resto de datos (población total del municipio, población activa ocupada y población inactiva) deberán buscarlo en lugares como la página web del ayuntamiento o la del Instituto Aragonés de Estadística.

Al darles el dato real de desempleo del municipio estaremos empleando el aprendizaje situado para resolver el problema, colocando al alumno en su entorno más cercano, es decir, contextualizando el aprendizaje y dando una dimensión social al mismo.

El dato real que se les ofrece a los alumnos es la cifra de desempleados del primer trimestre de 2017, que asciende a 1200 personas.

Cuestiones que deben resolver los alumnos:

- ✓ Cuestión 1.- ¿Cuántas personas hay inactivas?
- ✓ Cuestión 2- Calcula las tasas de actividad y de paro de este pueblo e interpreta los resultados.

Datos que necesitan recabar: número total de habitantes en el municipio, número de habitantes menores de 16 años y número de personas activas.

Se les da un tiempo para encontrar los datos que precisan y, una vez comprobado que todos manejan las mismas cifras, se realiza la resolución de las cuestiones

planteadas. La hoja con la solución al problema se la entregarán al profesor para que sirva para evaluar esta actividad.

La realización de esta actividad está pensada para trabajar en equipos de 2 personas, para que puedan contrastar opiniones y ayudarse mutuamente tanto en las tareas de búsqueda de información como en el momento de calcular las tasas que se piden.

El profesor se moverá entre los alumnos para ir comprobando que no se estancan en sus actividades, orientándoles en caso de que vea que lo necesitan.

Una vez resuelto el problema y a la vista de los resultados se pasará a interpretar en clase de forma oral y voluntaria esos resultados más allá de su valor numérico, intentando analizar el aspecto social de los mismos.

- **Evaluación:** La valoración en cuanto a la consecución de los objetivos de comprensión de las tasas y corrección en el cálculo de las mismas se regirá conforme lo indicado en la rúbrica de evaluación de esta actividad, recogida en la Tabla 8 que aparece en el Anexo III.

Actividad 3. Cumplimentar correctamente una nómina a partir de datos dados.

- **Objetivo de la actividad:** Continuando con el uso de las TIC como estímulo para potenciar el interés de los alumnos en el proceso de aprendizaje, con esta actividad se pretende que, mediante la combinación de las técnicas Flipped Classroom y Peer Instruction, los alumnos entiendan los conceptos que aparecen reflejados en una nómina y sepan realizar el proceso de obtener la cifra de salario neto que cobra mensualmente el trabajador, sin entrar en explicaciones extensas sobre cuestiones laborales sino a través de unos cálculos sencillos.
- **Objetivos de aprendizaje:**
 - ✓ Saber cuáles son los componentes de una nómina. (O9)
 - ✓ Comprender el significado de los componentes de una nómina. (O10)
 - ✓ Ser capaces de cumplimentar un modelo oficial de nómina a partir de unos datos dados. (O11)
- **Duración:** 10 minutos sesión 3 + 35 minutos sesión 4
- **Técnica/s:** Flipped Clasrroom y Peer Instruction (PI)
- **Recursos didácticos:** ordenador u otro dispositivo con conexión a la red, material escolar (papel, bolígrafos), página web

- **Desarrollo:** Esta actividad la vamos a afrontar también utilizando la técnica Flipped Classroom. En este caso, a través del visionado del vídeo en casa, entenderemos cómo se determinan los salarios.

La dirección donde visualizar la explicación del concepto de salarios y los elementos que forman una nómina es: <https://www.youtube.com/watch?v=Rgn4Pu-jiAs>.



SESIÓN 4.-

Actividad 3 (continuación). Cumplimentar correctamente una nómina a partir de datos dados

En los primeros minutos de la sesión los alumnos expondrán sus dudas acerca de lo que han visto en casa. El profesor planteará cuestiones para saber si lo han entendido.

A continuación realizaremos, en los siguientes 35 minutos, mediante la técnica conocida como *Peer instruction*, o aprendizaje entre iguales, la cumplimentación de un modelo oficial de nómina (Anexo III), para lo que les entregaremos una copia en papel de dicho documento y, a partir de los datos que se les facilitarán, ellos deberán cumplimentar el impreso.

Esta actividad se realizará por equipos de 2 personas, para que puedan contrastar el método de realización y reafirmar sus conocimientos sobre la materia tratada trabajando por parejas.

Por lo tanto, dividiremos la clase en grupos de 2 personas para que realicen los cálculos resolutivos del problema de forma que uno de ellos haga de el papel de “instructor” y el otro haga el papel de “alumno”, sirviendo así esta acción para reforzar posibles carencias conceptuales de los contenidos por parte de algunos alumnos.

Una vez realizados los cálculos y obtenidas las cifras, se pide un voluntario, entre los alumnos que han sido instruidos (no instructores), para resolver el problema en la pizarra con la participación de quienes quieran aportar sus comentarios.

El alumno que está en la pizarra y el resto de compañeros irán interpretando los resultados en función de la explicación teórica.

- **Evaluación:** En la evaluación de esta actividad valoraremos el conocimiento y comprensión de los conceptos que intervienen en una nómina, así como la cumplimentación de una nómina según el modelo oficial. La rúbrica para evaluar esta actividad se recoge en la Tabla 9 que aparece en el ANEXO III.

En los últimos 15 minutos de la sesión explicaremos cómo vamos a afrontar el desarrollo de la actividad número 4.

Actividad 4.- El desempleo y sus causas. Tipos de desempleo. Medidas contra el paro.

- **Objetivo de la actividad:** Con la realización de esta actividad se pretende mejorar la capacidad de comunicación de los alumnos con las exposiciones en público así como despertar una mayor motivación en el alumnado (Vargas, 2010) al tener que convertirse en facilitador del aprendizaje de sus compañeros.
- **Objetivos de aprendizaje:**
 - ✓ Definir desempleo y diferenciar los tipos de desempleo. (O12)
 - ✓ Identificar las causas que provocan desempleo. (O13)
 - ✓ Reflexionar y explicar medidas que se pueden tomar para combatir el desempleo según los colectivos afectados y según las causas. (O14)
- **Duración:** 15 minutos sesión 4 + sesión 5 + sesión 6
- **Técnica/s:** learning by teaching y aprendizaje cooperativo (puzle de Aronson).

- **Recursos didácticos:** aula de clase, distribución de los alumnos por grupos, ordenador con conexión a la red, proyector, pantalla y material escolar (bolígrafos, papel, libro de texto de referencia editorial SM).
- **Desarrollo:** Comenzamos dividiendo la clase en equipos de 3 personas. Como son 18 alumnos, tendremos 6 equipos de 3. Cada miembro del equipo se ocupará de trabajar uno de los objetivos planteados (uno de ellos se ocupará de los tipos de desempleo, otro de las causas que lo provocan y el otro de las medidas que pueden combatirlo) de forma que sea capaz de conseguir, con la exposición a sus compañeros, que éstos lleguen al aprendizaje del contenido.

Se indica a los alumnos que al finalizar esta actividad se realizará una prueba escrita cuyo resultado contará como nota de cara al examen de evaluación.

Como material de referencia para realizar esta actividad se propone a los alumnos el libro de texto del curso, así todos partirán de una base común sobre la que desarrollar sus exposiciones.

Cada alumno tiene que realizar la tarea de prepararse individualmente su parte en casa para exponerla a sus compañeros en la siguiente sesión.

SESIÓN 5..-

Actividad 4. El desempleo y sus causas. Tipos de desempleo. Medidas contra el paro (continuación)

Tomando como base el trabajo previo realizado por los alumnos a partir de las instrucciones dadas al final de la última sesión, acometemos el inicio de ésta dividiendo a la clase en 3 grupos, un grupo para cada uno de los temas. Cada estudiante se agrupa con los miembros de los equipos formados ayer que han trabajado su misma temática. Cada grupo creado hoy es un “grupo de expertos” sobre su cuestión. Van a discutir y planificar conjuntamente la manera de estructurar el contenido que luego tendrán que “enseñar” a los otros dos miembros de su equipo original. Estaremos así aplicando la técnica del learning by teaching (aprender enseñando).

Con esta iniciativa estamos utilizando lo que se conoce como “puzzle de Aronson”, que es una técnica que se puede aplicar en distintos ámbitos, siendo el educativo muy apropiado para ponerla en práctica y, fundamentalmente, en la educación secundaria.

Mientras los alumnos deciden cómo enfocar su exposición, el profesor pasea por la clase atento a lo que se comenta en los grupos. Si lo considera oportuno, puede realizar algunas aportaciones para que los alumnos reflexionen sobre puntos importantes que no han sido tenidos en cuenta.

Como resultado final de su reflexión, el equipo de expertos diseñará un esquema o mapa conceptual sobre el que desarrollar su exposición. Concluido este punto, cada miembro del equipo original es “experto” en su tema porque posee un conocimiento sobre él que los otros dos no poseen.

Vamos a dedicar la sesión completa a trabajar este contenido, es decir, los 50 minutos.

SESIÓN 6.-

Actividad 4. El desempleo y sus causas. Tipos de desempleo. Medidas contra el paro (continuación)

Una vez definidos los contenidos de cada tema, cada “experto” enseñará su parte a los otros dos miembros del grupo inicial. Dedicaremos a esta actividad 30 minutos, que emplearemos entre la exposición de cada tema por parte del experto correspondiente y la resolución de las preguntas que puedan surgir por parte de los compañeros.

Al finalizar realizaremos la prueba escrita que servirá para evaluar esta actividad (Anexo IV), consistente en responder a un cuestionario. La que la nota del grupo será igual para los tres miembros y se obtendrá de la media de las notas individuales. Habrá un tiempo de 20 minutos para resolver el cuestionario.

SESIÓN 7.-

Actividad 5. Nuevas tendencias en el mercado de trabajo

- **Objetivo de la actividad:** Conseguir mayor implicación y participación del alumnado al tener que documentarse para representar el rol que se le ha asignado en la realización de esta actividad y potenciar su capacidad de expresarse en público con tranquilidad y seguridad.
- **Objetivo de aprendizaje:** conocer las nuevas tendencias en el mercado de trabajo y analizarlas como oportunidades futuras.
- **Duración:** sesión 7 + sesión 8
- **Técnica/s:** role playing, debate
- **Recursos didácticos:** libro de texto de referencia, ordenador, proyector, video
- **Desarrollo:** vamos a situar al alumnado en el entorno que necesitamos para realizar esta actividad, para ello vamos a visualizar dos vídeos:

El primero trata sobre la 4^a Revolución Industrial y explica los cambios que las tecnologías ejercen no solo sobre el mercado laboral:

<https://www.youtube.com/watch?v=ofVvCgs8oQg>



En el segundo nos presenta cómo la 4^a Revolución Industrial destruirá empleo:
<https://www.youtube.com/watch?v=MOmPmaK3PGE>



Los robots y su impacto en el empleo

El visionado de estos dos vídeos y la lectura del texto de la página 185 del libro de referencia (Economía 4º ESO editorial SM), que nos ofrece dos visiones sobre el futuro del trabajo en relación con las nuevas tecnologías: la visión optimista y la visión pesimista, sentamos la base sobre la que realizar esta actividad.

Vamos a dividir la clase en dos grupos de 9 alumnos cada uno y realizar un sorteo mediante el que repartiremos el papel que le toca a cada grupo, el defensor de la visión positiva de la influencia de las nuevas tecnologías en el futuro laboral y el defensor de la visión negativa. Posteriormente, aplicando la técnica del role playing, los alumnos tendrán que ponerse en el papel de auténticos defensores de la postura que representa su grupo, aunque no sea esa con la que se identifican a nivel personal. Por lo tanto, no servirán opiniones personales sino que deberán apoyar sus argumentos en fuentes fiables, estudios, artículos de prensa, etc,

Para configurar cada postura, los alumnos deberán realizar un trabajo colaborativo en el que establecerán el papel a desempeñar cada uno en función de sus mejores cualidades: uno se dedicará a buscar información sobre cifras, otro se dedicará a buscar artículos en prensa (física o virtual) que traten esta cuestión, otros se

encargarán de establecer la organización de la información recabada, entre todos ellos se elegirá al ponente que realizará la exposición de su argumentación en el debate final, etc.

Una vez explicada la actividad, dedicaremos lo que resta de sesión a organizar las tareas dentro de cada grupo con el objetivo de que, una vez hayan conseguido recabar información suficiente sobre cada postura, realizar un debate en clase, en el que el portavoz de cada grupo tendrá que exponer a toda la clase argumentos de peso que sirvan para confirmar que su postura es la buena. Estaremos aplicando la técnica del role playing porque, más allá de conseguir que los alumnos expresen su opinión sobre esta cuestión, pretendemos que sean capaces de representar el papel que se les ha asignado y defiendan la postura que les toca aunque no estén de acuerdo con lo que en ella se expresa.

SESIÓN 8..-

Actividad 5. Nuevas tendencias en el mercado de trabajo (continuación)

En la primera parte de la sesión, durante aproximadamente 20 minutos, los alumnos se juntarán por grupos para terminar de pulir su estrategia de cara al debate.

En el aula también realizaremos un cambio en la distribución de las mesas de los alumnos para colocarlas de manera que se presten más a la realización de esta actividad.

En la última media hora se realizará el debate sobre las dos posturas acerca de la influencia (optimista o pesimista) de la tecnología en el futuro laboral.

El portavoz de cada grupo será quien realice la exposición de la postura de su grupo. El resto de miembros serán público que participará en la actividad realizando preguntas al portavoz del equipo contrario.

- **Evaluación:** La evaluación de esta actividad se realizará otorgando la misma puntuación a los miembros de un mismo equipo, ya que vamos a valorar el trabajo de forma conjunta y se realizará según la rúbrica recogida en la Tabla 10 del Anexo III.

SESIÓN 9.-

Actividad 6. Actividad de refuerzo: visita institucional

- ***Objetivo de la actividad:*** Contextualizar el aprendizaje de los alumnos para que sepan trasladarlo del aula a su entorno.
- ***Objetivo de aprendizaje:*** Esta visita se planifica como actividad de refuerzo, una vez desarrollado todo el contenido teórico de la unidad didáctica, con el objetivo de que sirva para que los alumnos vinculen lo aprendido en clase con el contexto social de su entorno y puedan practicar incluso como si fuesen usuarios de alguno de los servicios que allí se prestan
- ***Duración:*** 50 minutos
- ***Técnica/s:*** visita institucional
- ***Recursos didácticos:*** entorno y material para apuntes (cuaderno, bolígrafo...)
- ***Desarrollo:*** Con la realización de esta actividad vamos a reforzar lo visto a lo largo de las sesiones anteriores, a través de la visita a la oficina local del organismo público que gestiona las cuestiones relacionadas con el empleo en Aragón: INAEM (Instituto Aragonés de Empleo).

Hemos considerado oportuno utilizar como metodología activa la visita institucional ya que nos parece de gran importancia que los alumnos interioricen los contenidos teóricos de la unidad didáctica a través de una vivencia experiencial que les facilite la asimilación de los mismos de forma situada. En clase les habremos explicado previamente qué tipo de servicios ofrecen en este organismo y les pediremos que准备 alguna pregunta que les gustaría que resolviesen los técnicos que nos atiendan en el momento de la visita.

A partir de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje indicados en el RD 1105/2014 para el grupo 5 de la asignatura de Economía de 4º de la ESO, en el que se enclava la unidad didáctica del mercado laboral, y de los objetivos didácticos, contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), actividades y temporalización planteados en nuestra propuesta de intervención, hemos elaborado la siguiente tabla-resumen que recoge la vinculación existente entre cada uno de los componentes del currículo que hemos mencionado y que se expresa a continuación en la Tabla 10:

Tabla 6. Resumen de la temporalización propuesta y relaciones entre los componentes

Criterios de Evaluación	Estándares de aprendizaje	Objetivos	Contenidos conceptuales (C), procedimentales (P) y actitudinales (A).	Actividad / Técnica	Temporalización
5.2 Interpretar datos y gráficos vinculados con los conceptos de desempleo.	5.2.1 Valora e interpreta datos y gráficos de contenido económico relacionados con el desempleo.	O1+O2+O3+O4.- Cuestionar sus ideas, conocer, comprender e identificar conceptos y agentes básicos del mercado de trabajo. O5+O6+O7+O8.- Entender, calcular y comprender tasas de actividad y paro e interpretar las cifras. O9+O10+O11.- Saber y entender componentes y nómina.	C1 El mercado de trabajo y sus protagonistas. C2 Tasa de actividad y paro C3 Salario y sus componentes. P1 Intervenciones orales argumentadas P2 Cálculo de tasas a partir de datos dados P3 Cálculo de salarios A1 Comprender las magnitudes relevantes del mercado de trabajo	Actividad 1: Conflicto cognitivo + Aprendizaje cooperativo Actividad 2: FC + ABP Actividad 3: FC + PI	SESIÓN 1 SESION 2 SESIÓN 3 SESIÓN 4
5.3. Valorar diferentes opciones de políticas macroeconómicas para hacer frente al desempleo.	5.3.1. Describe causas de desempleo y valora sus repercusiones económicas y sociales	O12+O13+O14.- Diferenciar los tipos de desempleo e identificar las causas que lo provocan.	C4 El desempleo y sus causas P4 Distinguir tipos de desempleo P5 Análisis crítico de la realidad laboral A2 Visión crítica sobre el desempleo	Actividad 4: Learning by teaching + Aprendizaje cooperativo (Puzzle de Aronson)	SESION 5 SESION 6
	5.3.2. Analiza los datos de desempleo en España y Aragón y las políticas contra el desempleo	O14.- Reflexionar sobre las medidas que se pueden tomar para combatir el desempleo según los colectivos afectados y según las causas.	C5 Tipos de desempleo C6 Medidas contra el paro P5 Análisis crítico de la realidad laboral A3 Creatividad para aportar soluciones A4 Conciencia del aspecto social		
	5.3.3. Investiga y reconoce ámbitos de oportunidades y tendencias de empleo.	O15.- Conocer las nuevas tendencias en el mercado de trabajo como oportunidades laborales futuras O16.- Visitar organismos oficiales del entorno vinculados con el mercado laboral para situar el aprendizaje.	C7 Nuevas tendencias del mercado de trabajo P6 Exposición de opiniones contrastadas P7 Valoración de las tendencias y NYE P8 Conocer servicios institucionales A5 Visión propia nuevas tendencias	Actividad 5: Role playing + debate Actividad 6: Visita institucional	SESION 7 SESION 8 SESION 9

Fuente: elaboración propia (2017)

4.5 Evaluación

En la evaluación de la asignatura estarán contempladas la evaluación inicial, la formativa y la final. Teniendo en cuenta la evaluación continua, se valorarán como notas de clase las que se obtengan de la aplicación de las rúbricas y cuestionarios indicados en el ANEXO para medir la efectividad de las actividades planteadas en la temporalización en cuanto a consecución de objetivos.

La realización de evaluación continua servirá de estímulo al esfuerzo personal del alumno, ya que sabe que su participación (en actividades, trabajos, preguntas...) está siendo valorada y tendrá su reflejo en la nota, en función de los objetivos que se han marcado y que el estudiante conoce.

También resulta interesante incorporar estrategias que permitan la participación del alumnado en la evaluación de sus logros, como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación. Estos modelos de evaluación favorecen el aprendizaje desde la reflexión y valoración del alumnado sobre sus propias dificultades y fortalezas, sobre la participación de los compañeros en las actividades de tipo colaborativo y desde la colaboración con el profesorado en la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, también es posible plantear de cara a otras unidades didácticas una rúbrica de autoevaluación en la que cada alumno valore cómo ha sido su participación en las actividades propuestas por el docente o, por lo menos, en las que éste considere más representativas.

Como instrumentos y criterios para evaluar también podemos citar:

➤ **Instrumentos para evaluar:**

- Observación y anotación de actitudes más vinculadas a aspectos de relaciones sociales: actitud en clase de respeto/ayuda a sus compañeros y profesor, puntualidad, faltas de asistencia, atento en las explicaciones, no interrumpe...
- Pruebas escritas: que se realizarán al finalizar cada trimestre y están explicadas en la programación didáctica de la asignatura, por lo que no se van a desarrollar en la programación de aula.
- Actividades: tanto individuales como grupales.
 - Individuales: valorar al alumno y su correcta realización: participación, realización de las tareas (cuaderno del alumno y entrega puntual), utilización de la terminología...
 - Grupales: valoración similar para cada miembro del grupo

➤ **Criterios de valoración**

- Prueba escrita final de trimestre: 50% de la nota del trimestre.
- Actitudes sociales y de convivencia en clase (10%): actitud en clase de respeto/ayuda a sus compañeros y profesor, puntualidad, faltas de asistencia, atento en las explicaciones, no interrumpe...
- Entrega de trabajos y actividades: 40% de la nota del trimestre (considerando que este 40% se alcanza valorando las actividades de todas las unidades didácticas vistas en el trimestre)
 - Individuales: 20% - Entrega puntual (20%), presentación limpia, ordenada (20%) y desarrollo del contenido acorde con lo pedido en la actividad (60%)
 - Grupales: 20% - Entrega puntual (20%), presentación limpia, ordenada (20%) y desarrollo del contenido acorde con lo pedido en la actividad (60%)

Para poder sumar a la nota de la prueba escrita lo conseguido en las otras valoraciones, ésta deberá ser como mínimo de 4,5. En caso contrario, no promediará y deberá repetir la prueba escrita en las fechas establecidas para ello en la programación didáctica.

4.6 Evaluación de la propuesta

Una vez planteada la propuesta de intervención, deberemos contar con algún tipo de valoración que sirva como indicativo de qué aspectos conviene modificar o mejorar para que su implementación en el aula sea exitosa.

Esta evaluación nos permite avanzar en un doble sentido ya que, por un lado, servirá para valorar si, una vez que la propuesta se ha implementado en el aula, ha mejorado el aprendizaje de los alumnos en términos de resultados y, por otro, nos indicará si los planteamientos que hemos realizado son adecuados para nuestro objetivo de aprendizaje.

Como método de evaluación hemos elaborado un cuestionario (Anexo V) a partir del que, mediante las respuestas de los alumnos, obtendremos una imagen clara acerca de si les resulta interesante o no trabajar con metodologías activas.

5 CONCLUSIONES

El objetivo general de este trabajo consiste en el diseño de una unidad didáctica para la asignatura de Economía de 4º curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria utilizando diferentes metodologías activas de aprendizaje y apoyándonos en las TIC para, a partir de los principios de la teoría constructivista, dotar al alumno de un papel protagonista en el proceso de aprendizaje.

Para la consecución de este objetivo se plantearon una serie de objetivos específicos cuya consecución se ha tenido en cuenta en la propuesta planteada. Así, en el marco teórico de este trabajo hemos sintetizado las ideas más importantes de autores relevantes como Piaget (1978), Vigotsky (1995), Bruner (1961) o Ausubel (2000) acerca de métodos activos que conceden papel protagonista al alumno en la construcción de su aprendizaje y que nos han ayudado a conocer los fundamentos psicopedagógicos de los métodos activos.

A lo largo del marco teórico también hemos investigado acerca de las técnicas más acordes con dichos métodos activos, conceptualizando la metodología activa de aprendizaje como aquella que favorece y estimula la participación activa del alumno en la construcción de su propio aprendizaje y propicia el cambio del modelo centrado en el profesor al modelo centrado en el estudiante.

Hemos profundizado en el conocimiento de técnicas activas combinables, así como de recursos didácticos que posibilitan y mejoran su implementación. La aplicación de una u otra técnica, en solitario o combinada con otra u otras, dependerá de la elección adecuada que haga el docente.

Finalmente, el objetivo de diseñar una intervención didáctica para la asignatura de Economía de 4º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria, que recoja distintas propuestas de actividades basadas en técnicas activas para dar papel protagonista al alumno en su aprendizaje, queda reflejado en la propuesta de intervención. En ella no solo se han diseñado una serie de actividades que pretenden facilitar la motivación del alumnado y poner de relieve el aprendizaje activo utilizando las TIC sino que también se han creado instrumentos específicos que sirvan para evaluar la consecución de los objetivos que se pretende alcanzar en la dicha unidad didáctica a través del desarrollo de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales elaborados.

En síntesis, a partir de lo expuesto en el marco teórico de este trabajo y de su desarrollo en la propuesta de intervención, concluimos que la utilización de una metodología activa en el proceso de enseñanza de la Economía en 4º de la ESO redundará en una mayor motivación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, una mayor implicación de los alumnos en las actividades planificadas por el docente en su labor de facilitador de la construcción del propio aprendizaje, dará respuesta a las demandas de la propia evolución de la sociedad actual, en la que, cada vez más, se necesitan personas creativas, preparadas para realizar trabajos colaborativos, y con el desarrollo de competencias como el espíritu emprendedor o la de aprender a aprender. Todas estas exigencias a nivel social pueden trabajarse desde los centros escolares aplicando, justamente, metodologías activas que potencien en los estudiantes esas actitudes y capacidades que se les demandarán el día de mañana en su vida adulta, tanto a nivel personal como profesional.

6 LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

La puesta en marcha de las denominadas metodologías activas de aprendizaje implica, no solo un nuevo rol para el alumno (protagonista de su aprendizaje), sino también para el docente, que se convierte en guía del mismo.

Entre las limitaciones que podríamos encontrar para la implementación de este tipo de metodología en clase podemos citar el notable incremento de trabajo y mayor laboriosidad que supone para el docente ya que, además de preparar sus clases enfocándolas a desarrollar el contenido que el alumno debe aprender, tiene que definir con qué instrumentos va a contar para facilitar ese aprendizaje sin conformarse con la exposición magistral y posterior evaluación de conocimientos.

Tal y como indica Area (2005)

Un modelo de enseñanza basado en el libro de texto y en la clase magistral del profesor es menos complejo de gestionar que un modelo de enseñanza-aprendizaje apoyado en la actividad de grupos de alumnos trabajando autónomamente con ordenadores. En el primer caso, toda la clase está implicada en la misma tarea simultáneamente (atender a una explicación, leer un texto, realizar un ejercicio, etc.). Por el contrario, en el segundo caso, cada alumno o pequeño grupo está realizando tareas distintas en función del ritmo o secuencia de trabajo que el propio alumno o grupo desarrolla. Esto implica que el profesor debe organizar y atender simultáneamente las demandas o necesidades variadas ofreciendo permanente tutorización y apoyo. (p. 9)

Por lo tanto, un grupo de limitaciones con respecto la aplicación de una propuesta basada en las técnicas activas podrían venir definidas a partir la propia actitud inmovilista de un profesorado que siga inmerso en la creencia de que los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje resultan útiles en la actualidad o que no quiera dedicar a la preparación de la asignatura todo el tiempo que exige un contenido basado en metodologías activas. Sin embargo, cada vez más centros se dan a conocer por propuestas innovadoras en las que el eje central de las mismas gira en torno al mayor protagonismo de los alumnos.

También se hace necesario que la preparación de las clases se efectúe contemplando el tipo de alumnado al que van dirigidas, observando la diversidad del aula e intentando programar actividades integradoras para todos.

La propuesta educativa con metodologías activas pone de manifiesto el deseo del profesor de facilitar a los alumnos el proceso de aprendizaje por lo que, a pesar de lo trabajoso, son muchos los profesionales que encuentran la recompensa a su dedicación en la consecución de este objetivo.

La importancia que otorga la normativa reguladora de cuestiones educativas a estas metodologías activas también juega a su favor, pues parece que este tipo de técnicas cada vez tienen más protagonismo en la legislación.

Hablar de prospectiva nos lleva también a tener en cuenta otra corriente de pensamiento que rechaza las propuestas educativas que surgen a partir de las ideas constructivistas. Entre ellas, podemos citar a la profesora de lengua y literatura sueca Enkvist (2012), quien en su libro “La buena y la mala educación” recopila una serie de opiniones de docentes que piensan que el método constructivista y las técnicas activas que surgen a partir de él no están formando a los alumnos para aprender ya que descartan aspectos como la disciplina o la necesaria memorización de conceptos indispensables para el aprendizaje:

Se rechaza que los docentes enseñen pero se exige que evalúen el resultado. (...). Se habla de aprender a aprender, pero no de aprender. Curiosamente, se valora el contacto con la realidad en el sentido de las excursiones al aire libre, pero no lo real en el sentido de los conocimientos y experiencias transmitidos por los libros, ni tampoco lo real en la forma de la comprobación de los conocimientos en los exámenes. Lo anti-intelectual se presenta como democrático y ¿quién puede oponerse a lo democrático? (p.55)

Casi todo en esta vida tiene sus defensores y sus detractores y así queda de manifiesto también en este tema en concreto. El éxito de la aplicación de las metodologías activas vendrá más como consecuencia de la implicación personal de quienes quieran ponerlas en práctica que por la obligatoriedad de su ejecución a los docentes a través de medidas normativas. Los docentes que las pongan en práctica serán aquellos que encuentren la motivación necesaria para desarrollar unas actividades que estimulen a los alumnos y los conviertan en protagonistas de su propio aprendizaje, que no descarten la adquisición de conocimientos y desarrolle a la vez la capacidad de actualizarlos de forma autónoma (aprender a aprender), que promuevan no solo la memorización, sino también la compresión y la búsqueda de relaciones y patrones, que susciten la capacidad de escuchar a los expertos pero también la de desarrollar argumentos propios, de analizar conclusiones de otros pero también de llegar a conclusiones propias.

7 REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2015). *20 Principios fundamentales de la psicología para la enseñanza y el aprendizaje desde la educación infantil hasta la enseñanza secundaria*. Obtenido de <http://docplayer.es/14792108-20-principios-fundamentales-de-la-psicologia-para-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-desde-la-educacion-infantil-hasta-la-ensenanza-secundaria.html>
- American Society for Engineering Education (2013) 120TH Annual Conference & Exposition. Frankly, we do give a D*MN. *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. Obtenido de <https://goo.gl/qbY2BR>
- Area, M. (2005). Hablemos más de métodos de enseñanza y menos de máquinas digitales: los proyectos de trabajo a través de la WWW. *Revista Cooperación educativa del MCEP*, 79, 26-32.
- Arias, W. L., & Oblitas, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología. *Boletín Académico Paulista de Psicología*, 455 - 471.
- Ayuste, A y Trilla, J. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de Educación*, 336, 219-248.
- Ausubel, D. P. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Barba, M., Cuenca, M. y Rosa, A. (2007). Piaget y L.S. Vigotsky en el análisis y relación entre educación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(1), 1-12.
- Barrera, A. G. (2013). El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Avances en Supervisión Educativa*, (19).
- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New directions for teaching and learning*, 1996(68), 3-12.
- Bauman, Z (2012):_extracto de la entrevista al filósofo y sociólogo polaco Zygmunt Bauman, autor del libro Los retos de la educación en la modernidad líquida (2009) de la Editorial Gedisa: [http://www.think1.tv/video/zigmunt-bauman-educacion-liquida-es \(2012\)](http://www.think1.tv/video/zigmunt-bauman-educacion-liquida-es (2012))

- Bernabeu, M. D., & Cònsul, M. (s.f.). *Aprendizaje basado en problemas: El método ABP*. Obtenido de Educrea: <https://educrea.cl/aprendizaje-basado-en-problemas-el-metodo-abp/>
- Bruner, JS (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32
- Bruner, JS. (2011). *Aprendizaje por descubrimiento*. NYE U: Iberia.
- Cabrera Bautista, A. (2016). *Economía*. Ediciones SM.
- Cabrol, M., & Severin, E. (2010). TICs en educación: una innovación disruptiva. *Banco Interamericano de Desarrollo*.
- Cangalaya, J. (2010). *Estrategias de aprendizaje de la metodología activa*. Lima, Perú: Educar-Grupo de capacitación pedagógica.
- Castells, M. (2000) *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Alianza Editorial.
- Coll, C., & Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. *Psicología de la educación virtual*, 19-53
- Collazos, C. A., & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y educadores*, 9(2), 61-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83490204.pdf>.
- De Luis, E. C., Campión, R. S., & Nalda, F. N. (2015). Experiencias docentes basadas en el aprendizaje inverso en la universidad. *Visiones docentes en las aulas de hoy*, 85.
- Del Pino Sans, J. (2015). Evaluación docente dinámica mediante gamificación, con una red social integrada a un sistema de respuesta en el aula a través de una aplicación en cloud para dispositivos móviles con acceso a internet.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. The Kappa Delta Phi lecture series.
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13.
- Durán, D. (2014). *Aprenderseñar: evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando* (Vol. 130). Narcea Ediciones.
- Enkvist, I. (2012). La buena y la mala educación: ejemplos internacionales (Vol. 454). *Encuentro*.

Fernández, I (2016)"The Flipped Classroom Newsletter. Septiembre 2016". Recuperado de <http://www.safecreative.org/work/1608289020147-the-flipped-classroom-newsletter-septiembre-2016>

Flipped Learning Network (FLN). (2014) The Four Pillars of F-L-I-P™ recuperado de [http://classes.mst.edu/edtech/TLT2014/BCH120/Abkemeier--FLIP handout FNL Web.pdf](http://classes.mst.edu/edtech/TLT2014/BCH120/Abkemeier--FLIP%20handout%20FNL%20Web.pdf)

Fortanet van Assendelft de Coningh, C., González-Díaz, C., Mira Pastor, E., & López Ramón, J. (2013). *Aprendizaje cooperativo y flipped classroom. Ensayos y resultados de la metodología docente*. Universidad de Alicante.

Gálvez, A., García, A. (2015). Uso del vídeo docente para la clase invertida: evaluación, ventajas e inconvenientes. En B. Peña Acuña (coord.) Vectores de la pedagogía docente actual (pp. 423-441), Madrid: ACCI

García-Barrera, A. (2013). El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Avances en supervisión educativa*, 1-8.

Guerrero, A. M. G. F. (1984). Metodología de la Investigación. Serie integral por competencias. Primera edición ebook. México, 2014. Grupo Editorial Patria. GUERRERO DÁVILA

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Joyce, B., Weil, E., & Joyce, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa

Khan, S (2011). TED. *Usemos el video para reinventar la educación*. Recupedado https://www.ted.com/talks/salman_khan_let_s_use_video_to_reinvent_education?language=es

LaCueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos:¿ mito o reto?. *La enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria*, Revista Iberoamericana de Educación, 16, 165-190.

León, B., Felipe, E., Iglesias, D., & Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria Cooperative learning in the initial training of Secondary School teachers. *Revista de Educación*, 354, 715-729.

Manso, J., & Valle, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, 12-33.

Marqués, M. (2016). Qué hay detrás de la clase al revés (flipped classroom). *Actas de las XXII Jenui. Almería*, 6(8). 6-8 de julio.

Martínez, A. F., Gálvez, A. M. P., Nuviala, A. N., Ordás, R. P., Fajardo, J. T., Cruces, A. G., & Badillo, J. J. G. (2012). Estudio comparativo entre una metodología de aprendizaje tradicional respecto a una metodología de aprendizaje basada en el Learning by doing para la consecución de competencias específicas. *UPO INNOVA: Revista de Innovación Docente*, 1, 159-166.

Mora, G. G. (2010). aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica para la enseñanza del tema de la recursividad. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 142-167.

Morales, P., & Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13(1).

Moreno-Bayardo, M. G. (1995). Investigación e innovación educativa. La tarea, Revista de cultura y educación de la sección 47 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), 7, 21-25. Recuperado de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>

Muñoz, R. F. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* (Vol. 11, No. 1, pp. 4-7). Ciss Praxis.

Network, F. L. (2014). The four pillars of FLIP. Flipped Learning Network.

Recuperado de

[http://classes.mst.edu/edtech/TLT2014/BCH120/Abkemeier--
FLIP handout FNL Web.pdf](http://classes.mst.edu/edtech/TLT2014/BCH120/Abkemeier--FLIP%20handout%20FNL%20Web.pdf)

Orden ECD65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 25, de 29 de enero de 2015. pp. 6986-7003

Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, 105, de 2 de junio de 2016, pp. 12640-13458.

- Ornelas, V. G. (2003). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* (Vol. 10). Méjico: Pax
- Pagano, M. (2013). Aplicando el aprendizaje entre pares y la enseñanza justo a tiempo en un curso de álgebra lineal. In *Actas del VII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática* (pp. 2311-2320). Montevideo: Sociedad de Educación Matemática Uruguaya.
- Piaget, J. (1978) *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI, España.
- Pomes, J. (1991). La metodología de resolución de problemas y el desarrollo cognitivo: un punto de vista postpiagetiano. *Enseñanza de las Ciencias*, 9(1), 078-82.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015, pp 169-546
- Robinson, K. (2010). *Sir Ken Robinson: Bring on the Learning Revolution!*. TED.
- Ros-Gálvez, A., & Rosa-García, A. (2014). Uso del vídeo docente para la clase invertida: evaluación, ventajas e inconvenientes. En A. Ros-Gávez, & A. Rosa-García, *Vectores de la pedagogía docente actual* (págs. 423-442). ACCI.
- Servicio de Innovación Educativa (2008). Aprendizaje basado en Problemas. *Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Disponible en http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf.
- Sternberg, R. J., & Spear-Swerling, L. (2000). *Enseñar a pensar*. Santillana.
- Tourón, J., & Santiago, R. col.(2013). “. *The Flipped Classroom” España: experiencias y recursos para dar ‘la vuelta’ a la clase*.
- Tourón, J., Santiago, R., & Diez, A. (2014). *The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Grupo Océano.
- Tourón, J., & Santiago, R. (2015). *El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela: Flilpped Learning model and the development of talent at school*. Ministerio de Educación.

Valle, J. y Manso, J. (2013) Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 12-33.

Vargas, S. (2010). Aprender enseñando. Nuevas metodologías en el área de la expresión gráfica. *I Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al EESS en las Titulaciones Técnicas* (págs. 297-302). Granada: Godel Impresores Digitales, S.L.

Vigotsky, L.S. *Obras escogidas. Tomos I, III.* Ed. Visor, Madrid. (1995)

Walter, L., Gallegos, A., & Huerta, A. O. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología. *Boletim-Academia Paulista de Psicologia*, 34(87), 455-471.

Vídeos YouTube

Conceptos Encuesta de Población Activa (EPA). INEDifusión. (2016) [Vídeo] YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=SiXa1gXa2mE>

El mercado laboral. Citedeleconomie. (2014) [Video] YouTube. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=J_uyyUiCo7E

Explicación de la nómina. Muñoz López. (2015). [Video] YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Rgn4Pu-jiAs>

Los robots y su impacto en el empleo. Bez.es. (2016) [Vídeo] YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=MOmPmaK3PGE>

Retos y Oportunidades de la 4^a Revolución Industrial. Ministerio de Industria, Energía y Turismo (2016). [Vídeo] YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ofVvCgs8oQg>

8 ANEXOS

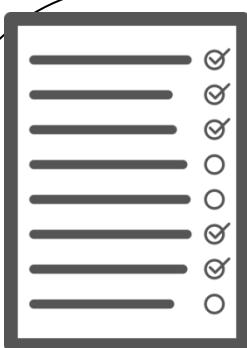
8.1 ANEXO I.



Cuestionario conocimientos previos (previsionado)

- *¿Cómo definirías con tus propias palabras el concepto trabajo?*
- *¿Qué dirías que es la población activa?*
- *¿Qué se compra o se vende en el mercado de trabajo?*
- *¿Qué factores (tanto propios del trabajador como ajenos a él) pueden influir en el sueldo?*
- *¿Por qué piensas que el gobierno establece un salario mínimo?*

8.2 ANEXO II.



Cuestionario conocimientos previos (post-visionado)

- *¿Cómo definirías con tus propias palabras el concepto trabajo?*

- *¿Qué dirías que es la población activa?*

- *¿Qué se compra o se vende en el mercado de trabajo?*

- *¿Qué factores (tanto propios del trabajador como ajenos a él) pueden influir en el sueldo que cobra un trabajador?*

- *¿Por qué piensas que el gobierno establece un salario mínimo?*

- *¿Qué posición de las tres propuestas en el vídeo piensas que es la más acertada con respecto a la fijación o no de un salario mínimo?*
Razona tu respuesta.

8.3 ANEXO III

Rúbricas evaluación

Tabla 7. Rúbrica de evaluación actividad número 1

Evaluación	Excelente: 10	Notable: 7,5	Suficiente: 5	Suspensión: 2,5
Definiciones de los conceptos planteados	Las definiciones que han elaborado a partir del vídeo son muy aceptables se ajustan totalmente a la realidad.	Las definiciones que han elaborado a partir del vídeo son aceptables se ajustan bastante a la realidad.	Las definiciones que han elaborado a partir del vídeo no resultan demasiado aceptables se ajustan poco a la realidad.	Las definiciones que han elaborado a partir del vídeo no son adecuadas.

Fuente: elaboración propia (2017)

Tabla 8. Rúbrica de evaluación actividad número 2.

Evaluación	Excelente: 10	Notable: 7,5	Suficiente: 5	Suspensión: 2,5
Comprensión tasas actividad/paro	El alumno ha entendido claramente el contenido expuesto en el vídeo y ha realizado un esquema ilustrativo de lo visto para facilitar la comprensión.	El alumno ha entendido el contenido expuesto en el vídeo y ha realizado un esquema básico de lo visto para facilitar la comprensión.	El alumno no ha entendido del todo el contenido expuesto y ha realizado un esquema confuso de lo visto para facilitar la comprensión.	El alumno no ha entendido el contenido expuesto y no ha realizado un esquema de lo visto para facilitar la comprensión.
Cálculo tasas (se valorarán por igual a los dos miembros del grupo)	Planteamiento y resultado han sido correctos.	El planteamiento ha sido correcto pero el resultado no	El planteamiento está confuso y el resultado no es correcto	Tanto el planteamiento como el resultado no son correctos.

Fuente: elaboración propia (2017)

Tabla 9. Rúbrica de evaluación actividad número 3

Evaluación	Excelente: 10	Notable: 7,5	Suficiente: 5	Suspensión: 2,5
Comprensión conceptos nómina.	Enumera todos los conceptos de una nómina y los define bien.	Enumera los conceptos de una nómina pero le cuesta definirlos.	No enumera todos los conceptos y confunde algunas definiciones.	No enumera todos los conceptos de una nómina ni conoce las definiciones.
Cumplimentación modelo oficial	Cumplimentación correcta de todos los apartados.	Cumplimentación correcta de más de la mitad de los apartados.	Cumplimentación correcta de la mitad de los apartados.	Cumplimentación correcta de menos de la mitad de los apartados.

Fuente: Elaboración propia (2017)

Tabla 10.- Rúbrica de evaluación actividad número 5

Evaluación	Excelente: 10	Notable: 7,5	Suficiente: 5	Suspenso: 2,5
Documentación y búsqueda de fuentes para argumentar	En la argumentación se indican en qué fuentes se apoyan, siendo éstas numerosas, contrastables y de reconocido prestigio.	En la argumentación se indican en qué fuentes se apoyan, siendo éstas numerosas, contrastables pero no muy reconocidas.	En la argumentación se indican en qué fuentes se apoyan, siendo éstas escasas, contrastables y de poco reconocidas.	En la argumentación no se indican fuentes.
Comprendión del tema (tanto por parte del ponente como de los intervenientes)	Los miembros del equipo demuestran uniformidad y alta calidad de los contenidos que exponen y argumentan.	Los miembros del equipo demuestran uniformidad pero escasa calidad de los contenidos que exponen y argumentan.	Los miembros del equipo demuestran divergencia y escasa calidad de los contenidos que exponen y argumentan.	Los miembros del equipo demuestran divergencia y ninguna calidad de los contenidos que exponen y argumentan.
Participación en la exposición	Han participado la mayoría de los componentes del grupo	Han participado la mitad de los componentes del grupo	Han participado menos de la mitad de los componentes del grupo	Solo ha participado el ponente

Fuente: elaboración propia (2017)

Tabla 11. Rúbrica de auto-evaluación actividad número 1

TAREA	Sobresaliente: 10	Notable: 7,5	Aprobado: 5	Suspenso: 2,5
Aportar ideas sobre las definiciones planteadas en el cuestionario del ANEXO II	He aportado ideas sobre las definiciones de forma constructiva	He aportado ideas pero sin tener en cuenta a los demás miembros del equipo	He aportado pocas ideas sobre las definiciones	No he aportado ideas
Participar activamente y propiciar la participación de los otros miembros del grupo	He participado activamente y animado a la participación de compañeros menos activos.	He participado activamente pero no he animado a los demás	He participado poco y no he animado a los demás	No me siento a gusto trabajando en grupo

Fuente: elaboración propia (2017) a partir del libro de Economía de 4º ESO de SM

8.4 ANEXO IV

Modelo oficial de nómina

8.5 ANEXO IV

Cuestionario evaluación actividad número 4

1.- ¿Cuándo se produce desempleo?

2.- ¿Cuál es la principal causa del desempleo según el liberalismo económico?

Explica brevemente

3.- ¿Cuál es la principal causa del desempleo según la teoría Keynesiana?

Explica brevemente.

4.- Cita tres de los colectivos más afectados por el desempleo

5.- Explica con tus propias palabras qué es el desempleo estacional.

6.- ¿Cómo explicarías qué es el desempleo estructural?

7.- Señala las respuestas correctas. Como medidas contra el paro que actúan desde la Demanda de trabajo, encontramos: (Selecciona todos los que correspondan).

- Inversiones públicas que generan nuevos puestos de trabajo
- Fomento y apoyo al autoempleo
- Disminución de la jornada laboral
- Fomento del trabajo a tiempo parcial

8.- Señala las respuestas correctas. Como medidas contra el paro que actúan desde la Oferta de trabajo, encontramos: (Selecciona todos los que correspondan)

- Inversiones públicas que generan nuevos puestos de trabajo
- Fomento y apoyo al autoempleo
- Disminución de la jornada laboral
- Fomento del trabajo a tiempo parcial

9. Define con tus propias palabras qué es la prestación por desempleo

8.6 ANEXO V

Cuestionario valorativo para los alumnos

Este cuestionario es anónimo y pretende servir para conocer el punto de vista de los alumnos sobre la aplicación de metodologías activas en clase. Agradeceremos respondas a las siguientes cuestiones con sinceridad para que las respuestas sirvan como guía de mejora.

1. Las técnicas activas son más motivadoras para trabajar en clase que el método tradicional.

Marca el recuadro que mejor refleja tu opinión

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5	

2. Esta metodología me gusta porque puedo interactuar más con mis compañeros de clase.

Marca el recuadro que mejor refleja tu opinión

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5	

3. Esta metodología no me gusta porque tengo que interactuar más con mis compañeros de clase.

Marca el recuadro que mejor refleja tu opinión

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5	

4. Me siento a gusto buscando información en distintos medios para completar el aprendizaje de la unidad didáctica

Marca el recuadro que mejor refleja tu opinión

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5	

5. Prefiero la exposición tradicional del profesor y los deberes para casa

Marca el recuadro que mejor refleja tu opinión

Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	Totalmente de acuerdo
	<input type="checkbox"/>					

6. Con este sistema de aprendizaje me involucro más en las actividades de clase

Marca el recuadro que mejor refleja tu opinión

Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	Totalmente de acuerdo
	<input type="checkbox"/>					

7. Con este sistema de aprendizaje consigo entender y aprender de forma menos costosa los contenidos teóricos de la unidad didáctica

Marca el recuadro que mejor refleja tu opinión

Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	Totalmente de acuerdo
	<input type="checkbox"/>					

8. Cita algunas ventajas que ves en este sistema y que no hemos mencionado aún

8.1. ..

8.2. ..

8.3. ..

9. Cita algunas desventajas que ves en este sistema y que no hemos mencionado aún

9.1. ..

9.2. ..

9.3. ..