



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Máster

### Recursos Audiovisuales en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en Economía

Autor/es

Tomás Andrés Clavero Gracia

Director/es

Ana Isabel Gil Lacruz

Facultad de Educación/Universidad de Zaragoza  
2019

<u>Prefacio: Estructura del Master</u> .....	3
1.-Introducción .....	5
2.-Estado de la cuestión .....	8
3.-Contexto .....	10
3.1.-Contexto del centro .....	10
3.2.-Contexto del alumnado .....	11
4.-Resultados del cuestionario .....	14
4.1.-Calificaciones última evaluación. ....	14
4.2.-Calificaciones Cuestionarios .....	15
4.3.-Relación entre variables .....	17
4.4.-Respuestas Cuestionarios .....	20
5.-Conclusiones .....	24
Bibliografía.....	26
Anexo I: Cuestionario Pre-visualización.....	27
Anexo II: Cuestionario Post-visualización .....	28

## Estructura del Master

El Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, impartido por la Facultad de Educación de Zaragoza consta de 60 créditos, los cuales se reparten en asignaturas teóricas, de las cuales 8 son obligatorias y 2 optativas a elegir entre 6, prácticas externas y un proyecto final. Para cumplir con el programa docente, dicho master comenzó el 22 de octubre de 2018 y concluyó su periodo lectivo el 30 de mayo de 2019. Durante todos estos meses se han intercalado periodos teóricos, periodos de realización de exámenes y periodos de realización de prácticas externas.

Durante el primer periodo de clases correspondiente al primer semestre, (22/10/2018-08/01/2019), fueron impartidas una serie de asignaturas cuyo fin era introducirnos, a nivel teórico, en la educación. Fue en este momento cuando fueron tratados diversos elementos como el currículo oficial, sus fundamentos y su diseño, la prevención y resolución pacífica de conflictos, la realización y puesta en marcha de una Unidad Didáctica y la composición burocrática que debe tener cada centro educativo.

Este primer periodo de clases fue meramente teórico, pues no fue hasta el día 9 de enero de 2019 cuando tuvo lugar el primer periodo de prácticas externas, el cual tuvo una duración de 10 días lectivos (hasta el 22 del mismo mes). Durante aquellos días estaba programado un análisis y tratamiento de todos los documentos legales, expuestos y explicados durante el periodo previo de clases, propios del centro educativo.

Una vez concluidas dichas prácticas externas, dio comienzo el día 25 de enero el periodo de exámenes correspondientes a las asignaturas del primer semestre. Este periodo concluiría el día 8 del mes siguiente.

Sería a partir del 11 de febrero cuando daría comienzo el segundo y último periodo de clases correspondiente al segundo semestre. En este segundo semestre, las asignaturas dejaron de ser más genéricas, más comunes, y se comenzó a profundizar acorde a la especialidad propia de cada clase. Así pues, se comenzó a realizar el diseño de actividades propias de asignaturas de economía o derivados, se comenzó a tratar y analizar exhaustivamente los contenidos propios de cada una de las asignaturas relacionadas con la economía en E.S.O. y Bachillerato y se realizaron continuas alusiones hacia la evaluación de los alumnos en las asignaturas de Economía.

Esta segunda fase de clases teóricas se vio interrumpida por los dos periodos de prácticas externas restantes, los cuales tuvieron lugar antes y después de las vacaciones de Semana Santa, del día 25 de marzo al 12 de abril y del día 24 de abril al 8 de mayo, respectivamente. Durante ambos periodos fueron dejados de lado todos los textos legales analizados anteriormente, para centrar la atención en el aula, realizando de esta manera las primeras entradas, observaciones e intervenciones.

Como opinión personal sobre el máster, me gustaría remarcar una serie de elementos. En primer lugar, los periodos de prácticas externas supusieron una gran experiencia, pues se pasó de recibir teoría en clase para impartir por primera vez una clase ante una cantidad elevada de alumnos. En segundo lugar, existe una gran diferencia entre los dos semestres, pues fue durante el segundo cuando de verdad comenzamos a ver una aplicación más directa, menos general, en nuestras futuras clases.

Por otra parte, en cuanto a aspectos mejorables del máster, cabe remarcar la escasa organización en cuanto a contenidos en las asignaturas. Es decir, en todas ellas se repetían contenidos idénticos sin ningún aporte nuevo de valor, más que el que ya tenían en la primera explicación. Este hecho hacía que los alumnos consolidásemos con gran facilidad esos elementos repetidos, pero a costa de una elevada repetición procedente de diferentes profesores y diferentes asignaturas, lo cual no causaba precisamente un aumento de la motivación.

Finalmente, el último punto mejorable del máster sería la revisión curricular de todas las asignaturas cursadas, tanto por el hecho mencionado en el párrafo anterior, como por el hecho de que ninguna asignatura ha centrado su atención en la realización de una programación didáctica propiamente dicha. Únicamente en la asignatura *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Economía y la Empresa* fue tratado dicho elemento, asignatura que debería centrar su atención en el diseño de actividades. Con ello no quiero decir que la asignatura estuviese mal organizada, sino que se debería impartir otra asignatura que basara su atención en las programaciones didácticas, para que así la asignatura de diseño se centrara en las actividades.

A pesar de todos los aspectos mejorables, desde mi punto de vista, cabe remarcar la utilidad propia del master en sí, pues aunque pueda parecer un mero trámite para introducirnos en el mundo de la enseñanza, hemos obtenido información que de otra forma no hubiésemos obtenido. Hablamos aquí de ejemplos reales, vivencias de los propios profesores e incluso de diferentes “trucos” a la hora de tratar con según qué perfiles dentro del alumnado.

# RECURSOS AUDIOVISUALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN ECONOMÍA

## 1.-Introducción

El uso de metodologías activas cada vez tiene más importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Con éste tipo de metodologías, se pretende que sea el alumno el principal agente de su proceso de enseñanza-aprendizaje, relevando a los docentes a un segundo plano. Su papel docente evoluciona a guiar, facilitar, mencionado proceso.

Este es uno de los elementos esenciales que los profesores del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas han inculcado en sus alumnos. Todos y cada uno de los profesores, tanto aquellos que impartieron clases en el primer semestre, como aquellos que lo han hecho en el segundo, lo han enfatizado. De esta manera una elevada cantidad de actividades, trabajos escritos y proyectos han versado sobre las metodologías activas y su funcionalidad. La importancia del aprendizaje-servicio radica en los múltiples beneficios experimentados por los alumnos en su proceso.

Algunos de los beneficios observados una vez implantadas metodologías activas derivaban en una mayor autonomía del alumno, una mayor motivación y un aprendizaje más duradero y significativo. Mayor autonomía porque es el alumno quien, a través de las pautas del profesor facilitador, se organiza y marca su ritmo de aprendizaje. Mayor motivación porque el alumno percibe que es él mismo el factor principal de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Y un aprendizaje basado en la comprensión, en una respuesta crítica hacia toda la información obtenida, dejando de lado el aprendizaje por memorización, y obteniendo un aprendizaje más duradero, significativo.

Otro de los elementos esenciales en el que también se ha hecho un gran énfasis es en el currículo oficial y su relación con las metodologías activas. Todo currículo, actualmente, se encuentra bajo un marco legal encargado de propulsar la utilización de dichas metodologías. A lo largo del curso, principalmente durante el primer periodo del mismo, diversos profesores han dado importancia a la disonancia entre las bases metodológicas y la propia argumentación y orientación curricular de diversas asignaturas. Esta disonancia se observa principalmente en la escasa, por no

decir inexistente, relación entre los propios objetivos curriculares. Es decir, no existe ningún nexo entre un objetivo y el siguiente, sino que se podría decir que “van por libre”. De igual forma, tampoco existe hilo conductor aparente entre los objetivos curriculares y la orientación curricular. Con todo ello, se podría afirmar que, debido a la disonancia entre la base metodológica curricular y la orientación del propio currículo, no existe una aplicación plena de las metodologías activas en las asignaturas, al menos a nivel legal. Todo ello fue comentado y tratado en la asignatura de *Fundamentos Curriculares*, asignatura impartida por el profesor J. Paricio.

En la continuación de la asignatura de Fundamentos Curriculares, Diseño Curricular, se trató una amplia tipología de diferentes metodologías activas. Algunas de ellas fueron el Aprendizaje Basado en Proyectos, la Gamificación, el Aprendizaje Servicio y el Método del Caso, entre otros. Algunas de ellas fueron tratadas de forma más exhaustiva durante el segundo período de clases, en la asignatura *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Economía y la Empresa*. Dentro de todas ellas se podrían encontrar elementos audiovisuales, con el objetivo de hacer el aprendizaje más ameno. Es por ello por lo que éste trabajo se encuadra bajo las metodologías activas, concretamente en los métodos y elementos audiovisuales.

La base principal de este estudio consiste en realizar un análisis del impacto que ofrecen dichos elementos en el aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, el objetivo principal es identificar el grado en el que puede influir un método audiovisual en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumno. De la misma manera también se analizará la posible correlación y dependencia entre las diferentes variables.

Por métodos y elementos audiovisuales entendemos todo aquello relacionado con la asignatura y que puede ayudar al alumno a realizar una mayor comprensión conceptual. De ésta forma englobamos materiales/soportes como son el cine, los documentales, diferentes programas televisivos y archivos e información multimedia (ejemplo, como blogs, *YouTube*, y diferentes plataformas online en los que puedan obtener información.

En este caso concreto, nos centraremos en una serie de programas televisivos cuyo tema principal se basa en el comercio internacional. Dicho programa, *Exportadores*, es emitido por Televisión Española, cuyo formato consiste en una serie de entrevistas a empresarios españoles que han logrado hacerse un hueco en el mercado exterior, donde se tratan temas como la competencia, el emprendimiento, la productividad y el trabajo.

El método de trabajo del presente estudio consiste en realizar una comparativa entre los conocimientos previos de los alumnos y los conocimientos posteriores adquiridos tras la visualización de un reportaje documental. Para ello, se realizará en primer lugar un cuestionario pre-visualización. Una vez contestado dicho cuestionario, los alumnos se dispondrán a visualizar el documental. Por último, una vez visionado el vídeo, los alumnos contestarán de nuevo a otro cuestionario.

Los conceptos a tratar, y por lo tanto el documental, versarán sobre el tema de comercio internacional, tema explicado en el aula. Para ello se ha escogido uno de los documentales del programa televisivo “Exportadores”, cuya duración es de 27 minutos y donde se documenta el caso de 4 empresas españolas que han logrado destacar en el comercio extranjero.

En lo referido a los cuestionarios, ambos presentan el mismo número de preguntas teóricas. Además, en ambos las preguntas tratan exactamente sobre los mismos temas. La única diferencia es la formulación de las preguntas, pues en el primero serán meramente teóricas, y en el segundo estarán en relación con el video. Las respuestas, por lo tanto, serán las mismas en ambos casos. Es decir, se pretende obtener la misma información sobre sus conocimientos y razonamientos, pero realizando un procedimiento diferente. De ésta manera, y comparando los resultados, lograremos obtener información sobre el grado de utilidad de dicho elemento audiovisual en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

## 2.-Estado de la cuestión

Las respuestas a qué, cuándo, dónde y, principalmente, cómo aprendemos han cambiado radicalmente a las existentes hace unos años. La tecnología e internet han revolucionado el universo del aprendizaje. Las TIC se abren paso entre la tiza y los libros de texto, al tiempo que *YouTube* y *Google* se convierten en las academias con más aprendices (Gayá, 2014).

Así mismo, desde hace más de una década, la aplicación en las aulas de las denominadas metodologías activas ha estado muy presente, principalmente el aprendizaje basado en problemas y el método de casos (García et al., 2011). De igual manera, observamos que dicha transición de un modelo educativo centrado en la enseñanza, hacia un modelo centrado en el aprendizaje, trae consigo cierto “cambio cultural” (Fernández, 2006). Por ello, y citando a López (2011, pg. 14): “es necesaria la aplicación y uso de metodologías activas de enseñanza, que permitan a los estudiantes promover, adquirir y/o consolidar competencias transversales necesarias para su formación integral, tales como: el trabajo en equipo, el uso de nuevas tecnologías para la búsqueda de información y exposición de resultados, la expresión oral y escrita de los trabajos realizados y la interdisciplinariedad de los conocimientos adquiridos”.

Autores como García Casarejos y Pac Salas (2013), establecen que la principal dificultad de los alumnos para ser los protagonistas de su proceso de enseñanza-aprendizaje es, precisamente, la comprensión de conceptos abstractos, la cual se facilita a través de la utilización de elementos audiovisuales. Para ello basaron parte de su trabajo en el estudio del pedagogo Edgar Dale (1932), quien estableció que la actividad visual, dentro de la que se incluye el cine, es la más potente a la hora de memorizar información respecto a la profundidad en el conocimiento adquirido. De esta forma, estudios, como el de García Rodríguez (2014), abalan dicha evidencia, pues establecen que efectivamente la percepción de los medios audiovisuales se encuentra significativamente relacionada con el aprendizaje de las áreas de historia, geografía y economía. Sánchez Rodríguez (2011) afirma que “los medios audiovisuales también favorecen el aprendizaje y hacen más duradero el recuerdo de los contenidos aprendidos, lo cual tiene que ver con su carácter interdisciplinar y la existencia de diferentes estilos cognitivos en el ser humano: sistema de representación visual, auditivo y kinestésico”.

Las TIC, junto con los elementos audiovisuales, favorecen que el alumnado relacione la materia con el mundo real y pueda participar de forma activa en su propio aprendizaje (Sánchez Rodríguez, 2011). Por ello, uno de los aspectos principales a la hora de impulsar la utilización de elementos audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, radica en que hoy en día, los estudiantes se encuentran, desde muy pequeños, sometidos a constantes estímulos audiovisuales, por lo que obtienen parte de sus conocimientos a través de estos medios (García y Pac, 2013).

Por otro lado, la utilización de estos elementos no es competencia única del alumno, sino que también se observa que es fundamental en la labor del docente. Ello es abarcado por Sánchez Rodríguez (2011) en su estudio sobre innovaciones metodológicas en secundaria:

“Precisamente, con la eclosión de las TIC y la inclusión de éstas en nuestras aulas nos encontramos ante el reto de formar a los docentes en el uso correcto, tanto desde el punto de vista técnico como metodológico, de los avances de los que disponemos en la actualidad, lo que también nos servirá para aportar un alto grado de innovación a todos nuestros procesos didácticos. No debemos olvidar que el profesor debe ser competente y que el mundo de las nuevas tecnologías exige una capacidad de búsqueda, de constante actualización y puesta al día. Pero esta tarea es ardua y, a día de hoy, la mayor parte de los docentes no se ha puesto al día en esta cuestión”.

Así pues, se observa cómo todos los autores anteriormente mencionados obtienen la misma conclusión: las metodologías activas, concretamente los elementos audiovisuales, son de gran utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.

## **3.-Contexto**

El siguiente apartado se estructura acorde a dos elementos, el contexto del centro y el contexto del alumnado. En primer lugar, se describe el contexto bajo el que se encuentra el centro en el cual se ha llevado a cabo el presente trabajo, el centro “El Salvador”. En segundo lugar, se procederá a realizar un análisis del entorno bajo el que se encuentran los alumnos.

### ***3.1.-Contexto del centro***

En lo referido al contexto del centro El Salvador, estamos ante uno de los colegios más grandes de la ciudad de Zaragoza, pues cuenta con más de 1800 alumnos y más de 200 trabajadores. El Salvador es un centro educativo concertado en todas las etapas y ciclos de enseñanza obligatoria (desde infantil hasta secundaria), y privado para bachillerato. Además, junto a su carácter concertado, destacamos que es un centro educativo religioso, lo que influye en todos y cada uno de las materias académicas impartidas y decisiones adoptadas. También es de gran importancia mencionar que, a pesar de ser uno de los mayores colegios zaragozanos, no cuenta con ciclos o grados de formación profesional.

En lo referido al profesorado, como es propio de los centros concertados, la competencia de contratación es propia del centro. Una vez contratado el nuevo docente, existe un periodo de formación, en lo que al carácter propio e ideología del colegio se trata, donde se explican los valores bajo los que se trabaja en el centro.

El centro se encuentra situado junto al hospital Miguel Servet, por lo que una buena parte de los alumnos del centro son hijos de trabajadores y trabajadoras del hospital. De igual forma, el centro se encuentra situado en barrio Romareda, barrio residencial cuyo nivel socioeconómico es medio-alto. En definitiva, observamos que el nivel socioeconómico predominante entre los alumnos del centro es más bien elevado, debido al carácter propio del centro, de los padres de los alumnos y de los trabajadores del centro. Esto se traduce en un cierto carácter elitista, principalmente en el bachillerato, puesto que como ya se ha mencionado anteriormente, es meramente privado. Además, el nivel exigido en los estudios en bachillerato dentro del centro es altamente superior. Esta información fue proporcionada en una de las entrevistas realizadas con el Equipo Directivo General del centro en el primer periodo de prácticas, el cual tuvo lugar del 10 al 25 de enero. A causa de una mayor exigencia de nivel en la etapa de bachillerato, junto a su carácter privado y la inexistencia de

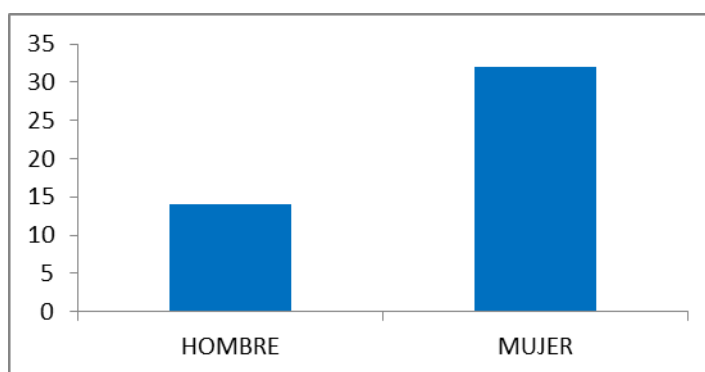
ciclos de formación profesional, parte del alumnado que ha cursado toda su etapa estudiantil, deciden cambiar a otro. Por otra parte, todos los años existen peticiones de matrícula en bachillerato de alumnos que no han cursado en el centro la secundaria, por lo que el número de matrículas anuales en bachillerato siempre es similar.

### **3.2.-Contexto del alumnado**

En lo referido al alumnado a partir del cual se ha realizado el estudio, han participado todos los alumnos de 1º de bachillerato. Todos los estudiantes han nacido en el año 2002, a excepción de dos de ellos, quienes nacieron en el año 2001, por lo que han repetido un curso académico. Los alumnos de 1º de bachillerato se distribuyen en dos clases

El total de la muestra está compuesta por 46 alumnos, de los cuales 32 son mujeres y 14 hombres, lo cual aparece reflejado en el gráfico 3.2.1. Además, de esas 32 alumnas, 22 se encuentran en la clase de 1ºA junto a, únicamente, 6 alumnos. Por otra parte, en la clase de 1ºB, no existe tanta disparidad entre el número de alumnos y alumnas, se encuentran 11 alumnos, de los cuales 3 no realizaron la prueba, y 10 alumnas. La diferencia en la composición desigual de las clases radica en las materias optativas elegidas por los alumnos, MATEMÁTICAS y LATÍN. Mientras que en 1ºA se encuentran todos los alumnos que cursan MATEMÁTICAS, en 1ºB se encuentran todos aquellos que cursan LATÍN.

Gráfico 3.2.1. Componentes de la muestra según el género (%).



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios

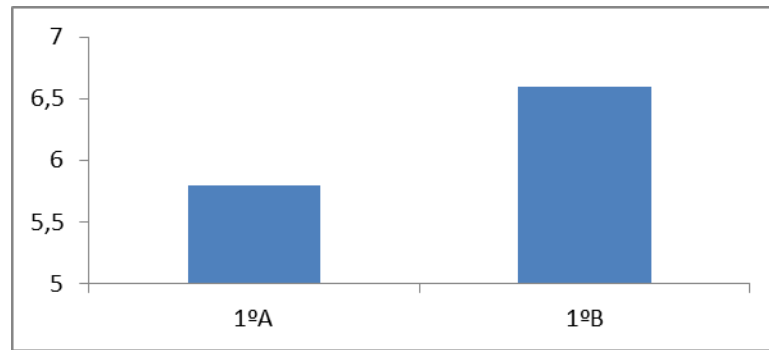
Existen grandes diferencias entre el comportamiento de ambas clases, ya que en la clase de 1ºA es altamente difícil llevar a cabo una explicación de manera continuada, pues las interrupciones son constantes. A pesar de ello, en las evaluaciones anteriores muestran unas calificaciones muy elevadas, por encima del resto de las clases de su mismo curso y rama. Como ya se ha mencionado anteriormente, éste grupo se encuentra formado por 28 alumnos. Tal cantidad de alumnos en una clase representa un reto realizar una explicación sin interrupciones. Además, al elevado número de personas en el aula hay que sumarle el elevado número de chicas, pues, citando a la tutora de prácticas externas en el centro, N. Colom: “ten cuidado con las chicas, pues están en una edad muy mala y en continua competición a ver cuál es la más divina”.

Por otro lado, se encuentra el grupo de 1ºB, en el que el número de alumnos es más reducido, y la composición de la clase por género es más equilibrada. Dicho grupo presenta unas calificaciones en las evaluaciones inferiores a las del grupo 1ºA, pero, por el contrario, llevar a cabo una explicación fluida y amena con este grupo es tarea fácil. Ello se debe al respeto del turno de palabra, no hacen ruido constante, ni hablan constantemente entre ellos y, lo más importante, prestan atención y participan activamente en la impartición de la clase.

Cabe mencionar que el clima existente en cada clase es completamente diferente, existiendo un elevado grado de “retroalimentación” en los comportamientos de los alumnos. Es decir, en el grupo A si habla una alumna termina hablando toda la clase, pero cuando deben estudiar, está claro que lo hacen. Por otro lado, en el grupo B existe un clima de atención, de trabajo en clase y de participación por parte de toda la clase, aunque el ambiente de estudio posterior queda relegado a unos pocos.

Para concluir con este apartado, en el gráfico 3.2.2 se encuentran reflejadas las notas medias obtenidas por los alumnos en los cuestionarios a partir de los cuales se basa el estudio. Para sorpresa nuestra, se observa que, en éste caso concreto, son los alumnos de 1ºB quienes han obtenido mayor puntuación, 6.6, frente al 5.8 de media obtenido por 1ºA. Este suceso puede sorprender debido a que los alumnos y alumnas del grupo A siempre obtienen las mejores calificaciones, hablando en términos de nota media grupal. Por otro lado, cabe remarcar que el grupo A fue el primero de los dos en realizar la prueba, la cual tuvo lugar un lunes a última hora, mientras que el grupo B la realizó al día siguiente a primera hora.

Gráfico 3.2.2. Nota Media Obtenida en el Cuestionario.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios

## **4.-Resultados del cuestionario**

Como ya se ha mencionado anteriormente, el objeto principal de éste estudio es obtener información sobre el impacto que tienen los elementos audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Para ello, se ha llevado a cabo el procedimiento siguiente. En primer lugar, los alumnos realizaron un cuestionario pre-visualización de un documental. En segundo lugar, se procedió a visualizar el mencionado documental. En tercer y último lugar, los alumnos realizaron un segundo cuestionario post-visualización.

Una vez concluida la fase de recogida de datos y ordenados en una hoja Excel, comenzamos a utilizar el programa econométrico Stata. Será a partir de éste software de econometría a partir del cual obtendremos los resultados a partir de la información obtenida mediante los cuestionarios. Estos resultados dan información sobre las relaciones entre variables, y su significatividad estadística, y las diferencias en los resultados entre ambos cuestionarios.

Este estudio se ha realizado con los dos grupos de alumnos de 1º de Bachillerato. El primer grupo en realizar la actividad fue el grupo 1ºA, quienes la realizaron el lunes 6 de mayo a última hora, es decir, de 13:30 a 14:25. Los alumnos de 1ºB quienes realizarían, exactamente, la misma actividad al día siguiente a primera hora, de 08:00 a 08:55.

### ***4.1.-Calificaciones última evaluación.***

En éste apartado se va a realizar un pequeño análisis entre la relación de las calificaciones obtenidas, en la asignatura de economía, por los alumnos/as de la muestra y las variables que reflejan el sexo y las materias optativas.

Por otro lado, también cabe mencionar que el orden de realización de la actividad, el número de alumnos en el grupo y el horario (hora y día) en el que cada grupo realizó la prueba influye en los resultados obtenidos. Esta observación es realizada debido a la diferencia entre la calificación media obtenida por cada grupo. El grupo 1ºA, que obtuvo una calificación media de 5.8, realizó en primer lugar la prueba, un lunes a última hora, y presenta un mayor número de alumnos en el aula, así como una mayor proporción de chicas frente a chicos. Por el contrario, el grupo 1ºB, el cual obtuvo una calificación media de 6.6, realizó la prueba el día siguiente a primera hora, se encuentran menos alumnos en el aula, y la proporción de alumnos por género es similar.

Respecto a la variable de la asignatura optativa, y por lo tanto, al grupo de pertenencia, la tabla 4.1.1 muestra cómo las calificaciones obtenidas en el trimestre anterior, en la asignatura de economía, por el grupo 1ºA (optativa MATEMÁTICAS) son superiores a las obtenidas por el grupo 1ºB (optativa LATÍN), destacando la mayor proporción de notables y sobresalientes.

Tabla 4.1.1. Ratio calificaciones trimestre anterior por optativa elegida y grupo.

	Suspensos	Suficiente	Notable	Sobresaliente	Total
<b>Optativa LATÍN</b>	--	6	9	4	19
	--	31.58%	47.37%	21.05%	100%
<b>Optativa MATEMÁTICAS</b>	--	7	14	6	27
	--	25.93%	51.85%	22.22%	100%
<b>Total</b>	--	13	23	10	46

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios

Dentro de la muestra de 46 alumnos, donde 32 de ellos son chicas y 14 son chicos, encontramos que la proporción de calificaciones, obtenidas en la evaluación anterior, es dispar entre alumnos y alumnas. En la tabla 4.1.2 aparecen reflejadas las proporciones de calificaciones obtenidas en el trimestre anterior según género. Dentro de éstas destacamos, principalmente, que el 25% de las alumnas obtuvieron un sobresaliente, frente al 14% de los alumnos. Por otro lado, la proporción de alumnos y alumnas que obtuvieron un suficiente es idéntica, cercana al 28%.

Tabla 4.1.2. Ratio calificaciones trimestre anterior por género.

	Suspensos	Suficiente	Notable	Sobresaliente	Total
<b>Chico</b>	--	4	8	2	14
	--	28.57%	57.14%	14.29%	100%
<b>Chica</b>	--	9	15	8	32
	--	28.12%	46.88%	25%	100%
<b>Total</b>	--	13	23	10	46

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios

## 4.2.-Calificaciones Cuestionarios

En lo referido a las calificaciones obtenidas por los alumnos, tanto en el cuestionario pre-video, como en el cuestionario post-video, se observan una serie de resultados que dejan entrever con mayor precisión el efecto que causa éste tipo de metodologías sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, atendiendo a la variable grupo al que pertenecen (asignatura optativa), la tabla 4.2.1 muestra el mayor rendimiento de aquellos alumnos pertenecientes al grupo de 1ºB en ambos cuestionarios. Ello se ve reflejado, tanto en el porcentaje de suspensos, como el de sobresalientes. En el cuestionario pre-visualización encontramos que cerca de un 30% de los alumnos del grupo A suspendieron, frente al 26% del grupo B. Además, en el grupo A no se encuentra sobresaliente alguno, al contrario que en el grupo B, donde en dicho cuestionario pre-visualización encontramos dos sobresalientes, representando a más del 10% del grupo de 1ºB.

Por otra parte, observamos, también en la tabla 4.2.1, en los resultados del cuestionario post-visualización, que ahora es mayor el porcentaje de suspensos en el grupo de 1ºB (21%), a pesar de que haya disminuido en comparación al cuestionario pre-video. A pesar de ello, el predominio en la proporción de porcentajes es del grupo de 1ºB, pues aumenta hasta un 21% (4 alumnos). Además, existe un descenso de los suspensos y los suficientes en favor de un aumento de notables y sobresalientes en ambos grupos, lo cual se observa en la comparación entre los cuestionarios pre-video y post-video. Este hecho refleja que, efectivamente, los métodos audiovisuales pueden ayudar a los alumnos/as a asentar aquellos conceptos vistos en la teoría, cuya naturaleza es más abstracta, haciendo que su asimilación y comprensión sea más complicada.

Tabla 4.2.1. Proporción calificaciones cuestionarios según asignatura optativa (grupo).

	Calificación Pre-Video				Calificación Post-Video			
	Suspense	Suficiente	Notable	Sobresaliente	Suspense	Suficiente	Notable	Sobresaliente
<b>Optativa LATÍN</b>	5	9	3	2	4	6	5	4
	26.32%	47.37%	15.79%	10.53%	21.05%	31.58%	26.32%	21.05%
<b>Optativa MATEMÁTICAS</b>	8	13	6	0	5	12	9	1
	29.63%	48.15%	22.22%	0%	18.52%	44.44%	33.33%	3.70%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios

En segundo lugar, en relación al género, la tabla 4.2.2 muestra el mismo patrón observado en la variable anterior, asignatura optativa elegida. De esta manera, los resultados más destacados en el cuestionario pre-video son la proporción de sobresalientes, pues entre las alumnas encontramos dos de ellos (6%), pero ninguno de alumnos. También destacamos la igualdad en la proporción de suspensos entre chicos y chicas en este primer cuestionario (28%), aunque en el cuestionario post-video la proporción de alumnos suspensos baja hasta el 15%, mientras que las alumnas disminuyen únicamente dos suspensas (22%).

De igual forma que en la variable anterior, en la comparativa entre ambos cuestionarios, observamos en la tabla 4.2.2 una disminución de las calificaciones referidas a suspensos y suficientes, en favor de un aumento de los notables y sobresalientes. Aunque éste hecho tenga lugar en ambos sexos, destaca el caso de los chicos, pues sus variaciones porcentuales, en relación a la mejora de su calificación, son mayores que las de las chicas. De todas formas, cabe mencionar que dichas variaciones pueden ser mayores debido al escaso tamaño de la muestra y a la disparidad de género existente dentro de la muestra.

Tabla 4.2.2. Proporción calificaciones cuestionarios según el género.

	Calificación Pre-Video				Calificación Post-Video			
	Suspensos	Suficiente	Notable	Sobresaliente	Suspense	Suficiente	Notable	Sobresaliente
<b>Chico</b>	4	8	2	0	2	6	5	1
	28,57%	57,14%	14,29%	0%	14,29%	42,86%	35,71%	7,14%
<b>Chica</b>	9	14	7	2	7	12	9	4
	28,13%	43,75%	21,88%	6,25%	21,88%	37,50%	28,13%	12,50%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios

### **4.3.-Relación entre variables**

Una vez realizadas las comparaciones entre ambos cuestionarios, en este apartado procederemos a realizar un estudio entre la correlación existente entre las variables tratadas (calificación última evaluación, género y grupo). De la misma forma, realizaremos también un análisis de la significatividad de los resultados obtenidos, es decir, determinar si dichos resultados son estadísticamente significativos.

En la tabla 4.3.1 aparecen reflejadas las correlaciones existentes entre las variables a nivel global, es decir, sin diferenciar entre género ni grupo, y atendiendo a las calificaciones obtenidas. Así pues, observamos que existe correlación positiva entre todas ellas, es decir, por ejemplo, la nota obtenida en el cuestionario post-video está, probabilísticamente hablando, altamente ligada con la calificación obtenida en el cuestionario pre-video (0.7030). Es decir, la probabilidad de obtener una elevada calificación en el cuestionario post-video, está altamente ligada al hecho de haber obtenido una elevada calificación pre-video. Además, todas ellas muestran que son estadísticamente significativas (nivel de confianza del 95%). Ello se traduce en que la relación entre las variables, y su relevancia, es elevada.

Tabla 4.3.1. Correlaciones totales.

	<b>Calificación trimestral</b>	<b>Calificación pre-video</b>	<b>Calificación pos-video</b>
<b>Calificación trimestral</b>	1	--	--
<b>Calificación pre-video</b>	0.3281*	1	--
<b>Calificación pos-video</b>	0.4163*	0.7030*	1

\*P-valor inferior al 0.05

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios

Por un lado, la tabla 4.3.2 muestra, de igual forma, las correlaciones existentes entre las calificaciones obtenidas, ahora sesgadas por el hecho de ser chica. Observamos que todas ellas son positivas y estadísticamente significativas. Por ejemplo, la calificación obtenida por una alumna en el cuestionario pre-video está altamente relacionada con la calificación obtenida en la evaluación anterior (0.6443).

Tabla 4.3.2. Correlaciones Chica.

	<b>Calificación trimestral</b>	<b>Calificación pre-video</b>	<b>Calificación pos-video</b>
<b>Calificación trimestral</b>	1	--	--
<b>Calificación pre-video</b>	0.4294*	1	--
<b>Calificación pos-video</b>	0.6443*	0.7491*	1

\*P-valor inferior al 0.05

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios

Por otro lado, en la tabla 4.3.3 aparecen reflejadas las diferentes relaciones entre las calificaciones obtenidas, atendiendo ahora al hecho de ser chico. Es aquí donde encontramos grandes diferencias respecto a las anteriores correlaciones. Únicamente la correlación entre la calificación post-video y pre-video es positiva y estadísticamente significativa. Ello implica que la calificación obtenida post-video está altamente relacionada con la obtenida pre-video. Las correlaciones con la variable “Nota trimestral” son negativas, pero dichos resultados no son estadísticamente significativos.

Tabla 4.3.3. Correlaciones Chico.

	<b>Calificación trimestral</b>	<b>Calificación pre-video</b>	<b>Calificación pos-video</b>
<b>Calificación trimestral</b>	1	--	--
<b>Calificación pre-video</b>	-0,1044	1	--
<b>Calificación pos-video</b>	-0,1965	0.6008*	1

\*P-valor inferior al 0.05

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios

Finalizado el análisis de género, se realizará conforme a la asignatura optativa cursada, es decir, al grupo de pertenencia. A partir del mencionado análisis se busca obtener, de nuevo, información acerca de la relación entre las variables y si dicho resultado es estadísticamente significativo.

En primer lugar, en la tabla 4.3.4 aparecen reflejadas las correlaciones entre las diferentes calificaciones obtenidas condicionadas a cursar la optativa de latín, es decir, el grupo 1ºB. Observamos que todas las correlaciones son elevadas, positivas, y estadísticamente significativas. Ello se traduce, por ejemplo, en que la calificación obtenida pre-video está altamente correlacionada con la de la evaluación anterior.

Tabla 4.3.4. Correlaciones para 1ºB (optativa LATÍN).

	<b>Calificación trimestral</b>	<b>Calificación pre-video</b>	<b>Calificación post-video</b>
<b>Calificación trimestral</b>	1	--	--
<b>Calificación pre-video</b>	0.5424*	1	--
<b>Calificación post-video</b>	0.5469*	0.7047*	1

\*P-valor inferior al 0.05

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios

En segundo lugar, y para concluir con éste apartado, en la tabla 4.3.5 encontramos las correlaciones entre las calificaciones de los alumnos, llevadas ahora al campo de las matemáticas, es decir el grupo 1ºA. Los resultados dejan ver que todas las correlaciones son positivas. Ello supone que las variables son dependientes y van en la misma dirección. Por ejemplo, la calificación post-video de un alumno de 1ºA está altamente relacionada con su calificación pre-video, siendo el único resultado en el que encontramos significación estadística.

Tabla 4.3.5. Correlaciones para 1ºA (optativa MATEMÁTICAS).

	<b>Calificación trimestral</b>	<b>Calificación pre-video</b>	<b>Calificación pos-video</b>
<b>Calificación trimestral</b>	1	--	--
<b>Calificación pre-video</b>	0.1818	1	--
<b>Calificación pos-video</b>	0.3549	0.6877*	1

\*P-valor inferior al 0.05

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios

#### **4.4.-Respuestas Cuestionarios**

Para concluir éste análisis, se procederá a realizar una comparativa en las respuestas de los cuestionarios, pre-video y post-video, de los alumnos. Para ello se han elegido 4 de las 6 preguntas existentes en ambos en relación a la materia. Cabe mencionar que las preguntas elegidas para dicha comparativa son aquellas cuya respuesta es idéntica. Aunque en dos ocasiones la formulación de la pregunta cambie, en otras dos, tanto la respuesta correcta, como el enunciado de la pregunta, son idénticas.

Las preguntas del cuestionario pre-video seleccionadas para la comparativa son las preguntas nº2, nº3, nº4 y nº5 (Anexo I). Por otro lado, debido al cambio en el orden de las preguntas, para evitar que la respuesta se vea contaminada por el impulso de copiar por los alumnos, las preguntas equivalentes del cuestionario post-video son la nº6, la nº2, la nº3 y la nº4 (Anexo II). Es decir, la pregunta nº2 del cuestionario pre-video es comparada con la pregunta nº6 del video post-visualización, y así sucesivamente.

Las preguntas nº2 pre-video y nº 6 post-video tratan sobre las teorías existentes ante el comercio internacional. Aunque en ambas el abanico de posibilidades de solución es el mismo, el enunciado era diferente. Mientras que en el pre-video era un enunciado más teórico, en el post-video era más práctico, aplicado directamente al contexto del video en cuestión.

La segunda pareja de preguntas comparadas es la compuesta por la pregunta nº3 y la nº2, pre-video y post-video respectivamente. En este caso tanto la posibilidad de respuesta, como el enunciado son iguales en ambos cuestionarios. Es decir, se trata de la misma pregunta sobre cuáles son los países con los que más comercializa España.

En tercer lugar, se realiza la comparación entre las preguntas nº4 pre-video y la pregunta nº3 post-video. En ambas se pregunta sobre el signo del saldo que presenta España en su cuenta comercial. En este caso, aunque la respuesta final en ambos casos es la misma, tanto el enunciado,

como la posibilidad de respuesta, cambian. Esta variación se debe a que se intentó que la pregunta post-video fuese más práctica, que estuviese más ligada al video.

Por último, han sido comparadas las preguntas nº5 y nº4 pre-video y post-video, respectivamente. En este caso se pregunta sobre la función de los préstamos concedidos por el Instituto de Crédito Oficial (préstamos ICO). Tanto el enunciado, como las posibles respuestas, son iguales en ambos cuestionarios.

Los resultados obtenidos, una vez comparadas las respuestas, aparecen reflejados en la tabla 4.4.1 de manera general. Únicamente aparecen el número de respuestas correctas, siendo el resto incorrectas (muestra de 46 alumnos).

Así pues, se observa en la siguiente tabla cómo disminuyen las respuestas correctas del cuestionario post-video, respecto al cuestionario pre-video, en la primera pareja de comparaciones de preguntas. En este caso disminuye en 3 aciertos, los cuales quedan compensados con los aumentos de las siguientes en una, dos y dos respuestas correctas, respectivamente.

Tabla 4.4.1. Comparativa en las Respuestas.

<b>PRE-VIDEO</b>			<b>POST-VIDEO</b>
<b>PREGUNTA Nº2</b>	30	27	<b>PREGUNTA Nº6</b>
<b>PREGUNTA Nº3</b>	32	33	<b>PREGUNTA Nº2</b>
<b>PREGUNTA Nº4</b>	27	29	<b>PREGUNTA Nº3</b>
<b>PREGUNTA Nº5</b>	25	27	<b>PREGUNTA Nº4</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios

Una vez analizados las parejas de preguntas de una manera más general, se repetirá diferenciando el número de alumnos que cambiaron su respuesta. Es decir, aquellos alumnos que cambian su respuesta en el cuestionario post-video o la mantienen. Para ello se mantendrá el orden de análisis seguido durante éste apartado (tabla 4.4.1).

En primer lugar, en la tabla 4.4.2 aparece reflejado cómo 10 de los alumnos, habiendo respondido correctamente en el cuestionario pre-video, cambiaron su respuesta post-video, incidiendo en error. Por otro lado, únicamente 7 de ellos erraron en primer lugar, para posteriormente cambiar su respuesta hacia la respuesta correcta. Este desajuste y efecto contrario al

esperado se supone debe ser causa de una mala comprensión o redacción del enunciado de la pregunta, pues es en la única en la que el número de respuestas correctas global disminuye.

Tabla 4.4.2. Preguntas N°2 y N°6.

		<b>POST-VIDEO N°6</b>	
		<b>ERROR</b>	<b>CORRECTO</b>
<b>PRE-VIDEO N°2</b>	<b>ERROR</b>	9	7
	<b>CORRECTO</b>	10	20

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios

En segundo lugar, la tabla 4.4.3 muestra, de nuevo, como es mayor el número de alumnos que cambian su respuesta erróneamente (12) que correctamente (7), aunque la diferencia no es tan elevada como en el caso anterior. Ello es debido a que en este caso el número de respuestas correctas en ambos cuestionarios asciende hasta un total de 20.

Tabla 4.4.3. Preguntas N°3 y N°2.

		<b>POST-VIDEO N°2</b>	
		<b>ERROR</b>	<b>CORRECTO</b>
<b>PRE-VIDEO N°3</b>	<b>ERROR</b>	7	7
	<b>CORRECTO</b>	12	20

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios

En tercer lugar, la tabla 4.4.4 es la primera en mostrar un número mayor de respuestas cambiadas correctamente. Es decir, solamente 3 alumnos cambiaron su respuesta correcta pre-video por una incorrecta post-video. Por otro lado, 9 alumnos respondieron incorrectamente en el cuestionario pre-video, para posteriormente cambiar su respuesta por la correcta.

Tabla 4.4.4. Preguntas N°4 y N°3.

		<b>POST-VIDEO N°3</b>	
		<b>ERROR</b>	<b>CORRECTO</b>
<b>PRE-VIDEO N°4</b>	<b>ERROR</b>	14	5
	<b>CORRECTO</b>	3	24

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios

En cuarto y último lugar, la tabla 4.4.5 refleja los resultados obtenidos en las respuestas de las preguntas nº5 y nº4 pre-video y post-video respectivamente. En este caso se observa de nuevo que el número de alumnos que cambian su respuesta hacia una errónea es menor (7) que aquellos que cambian hacia la correcta (9).

Tabla 4.4.5. Preguntas N°5 y N°4.

		<b>POST-VIDEO N°4</b>	
		<b>ERROR</b>	<b>CORRECTO</b>
<b>PRE-VIDEO N°5</b>	<b>ERROR</b>	12	9
	<b>CORRECTO</b>	7	18

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios

La importancia y validez de estos datos se hace mayor en el momento que se realiza la comparativa entre las notas medias de ambos cuestionarios. De esta manera, se observa que la nota media del cuestionario pre-visualización es un 5.5, mientras que la nota media post-visualización aumenta hasta un 6.34.

Por consiguiente, teniendo en cuenta todos los datos expuestos en éste último apartado, se podría afirmar que la visualización del video ayudó a los alumnos a afianzar la información obtenida.

## 5.-Conclusiones

El objetivo principal de este estudio es determinar la utilidad de los elementos audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Para ello se ha escogido una muestra heterogénea de 46 alumnos de 1º de Bachillerato, a los cuales se les han pasado dos cuestionarios, uno pre-visualización del video, y otro post-visualización.

Entre los principales resultados destaca la relación existente entre las variables representantes de las calificaciones pre-video, post-video y las obtenidas en la evaluación anterior a nivel general. Es decir, son variables dependientes entre sí, por lo que el hecho de obtener una calificación en el cuestionario post-video, viene condicionada por la obtenida pre-video y por la evaluación anterior, independientemente del género y del grupo en el que se encuentre el alumno.

Diferenciando por género, encontramos que las calificaciones obtenidas por las alumnas están altamente relacionadas entre sí. Por ejemplo, aquella alumna que haya obtenido una elevada calificación en la evaluación anterior, también la ha obtenido en los cuestionarios, y viceversa. Por otro lado, atendiendo a los alumnos, observamos que aquellos que, por ejemplo, obtienen una baja calificación post-video, también la han obtenido en el pre-video, sin importar la calificación obtenida en la evaluación anterior. Por lo que se podría suponer que las alumnas tienen una mayor organización, predisposición a estudiar, mientras que los alumnos lo dejan para el último momento, el examen final.

Además, la relación entre las variables viene marcada por la pertenencia a un grupo u otro, es decir, cursar LATÍN (1ºB) o cursar MATEMÁTICAS (1ºA). Así, podemos afirmar que las calificaciones obtenidas en ambos cuestionarios por los alumnos de 1ºB están positivamente relacionadas con las obtenidas en la evaluación anterior. Por otra parte, los alumnos de 1ºA que han obtenido, por ejemplo, una baja calificación pre-video, también la han obtenido post-video.

Para concluir con este análisis de las variables dependientes, es destacable que, en ambos casos, al diferenciar por género y al diferenciar por grupo se repite el mismo patrón. Esta coincidencia hace volver a repasar los resultados obtenidos, puesto que el grupo con mayor número de alumnas es el grupo de 1ºA, grupo en el que la relación entre variables es menor, a pesar de ser, principalmente las alumnas, aquellas que mejores calificaciones han obtenido en ambos cuestionarios.

Por último, uno de los resultados más característicos se encuentra en la progresión de las calificaciones una vez visualizado el video. En línea con el objetivo final del estudio, las calificaciones post-video mejoran con respecto a las pre-video, independientemente del género y de la optativa cursada por los alumnos/as. Podemos concluir así que los métodos audiovisuales ayudan a los alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje, consiguiendo implementar así otra herramienta docente más para utilizar.

A modo de resumen, se han obtenido 4 conclusiones finales, las cuales remarcan todo lo visto y aprendido a lo largo del curso (clases y prácticas externas). La primera de ellas es que aquellos alumnos organizados y constantes obtienen buenas notas. Es decir, aquellos que obtienen buenas calificaciones en pruebas parciales, también las obtienen en las pruebas finales de evaluación. La segunda es que el género es un factor decisivo en la constancia de estudio del alumno/a. La tercera conclusión hace referencia al ambiente de aula, pues éste es un determinante fundamental en el comportamiento y rendimiento de los alumnos. En cuarto y por último lugar, los métodos audiovisuales tienen un efecto positivo sobre la capacidad de conseguir un aprendizaje más significativo en los alumnos.

## Bibliografía

Dale, E. (1932). «Methods for Analyzing the Content of Motion Pictures». *Journal of Educational Sociology*, N° 6, págs. 244-250.

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educación siglo XXI*, 24, págs. 35-56.

García, J.N., Marbán, J.M., de Caso, A.M., Pacheco, D.I., Robledo, P., Álvarez, y García-Martín, E. (2011). Innovación en el EEES con metodologías activas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, ISSN 0214-9877, Vol. 1, N° 3, págs. 365-372

García Casarejos, N. y Pac Salas, D. (2013). El cine como herramienta de aprendizaje en el aula. Claves de una experiencia docente multidisciplinar en el ámbito económico. *Revista Internacional de Organizaciones*, N° 10, págs. 181–197. ISSN: 2013-570X; EISSN: 1886-4171. <http://www.revista-rio.org>

García Rodríguez, B.Y. (2014). Percepción de los medios audiovisuales y su relación con el aprendizaje, área de historia geografía economía en estudiantes del cuarto grado de educación secundaria I.E. “Raúl Porras Barrenechea” callao 2013. Lima, Perú.

Gayá, V. (2014). Tecnologías y Aprendizaje: Los sistemas educativos se adecuan a la realidad de este siglo. *El siglo de Europa*, ISSN 2254-9234, N°. 1064, págs. 44-45.

López, G. (2011). Empleo de metodologías activas de enseñanza para el aprendizaje de la química. *Revista de Enseñanza Universitaria*, N° 37; 13-22.

Sánchez Rodríguez, V. (2011). Innovaciones Metodológicas en Educación Secundaria: TIC, Música y Medios Audiovisuales. *EDETANIA* 39 [Julio 2011], 151-157, ISSN: 0214-856.

## Anexo I: Cuestionario Pre-visualización

- **Sexo:**
    - Hombre
    - Mujer
  
  - **Año de Nacimiento:**
    - 2000
    - 2001
    - 2002
  
  - **Nota aproximada del último trimestre en la asignatura:**
    - 1
    - 2
    - 3
    - 4
    - 5
    - 6
    - 7
    - 8
    - 9
    - 10
  
  - **¿Crees que el comercio internacional es necesario?**
    - Si
    - No
- 
- 1) **¿Cuál de los siguientes elementos no es un factor explicativo del comercio internacional?**
    - Clima
    - Preferencias de los consumidores
    - Nivel de vida dentro del país
    - Mano de obra
  - 2) **¿Qué teoría tiene por objetivo la mejora, la ayuda, de las empresas españolas?**
    - Ventaja absoluta
    - Librecambismo
    - Proteccionismo
    - Ventaja comparativa
  - 3) **España, en lo referido a comercio internacional, comercia en mayor medida con:**
    - Países Europeos (Italia, Francia...)
    - Países no Europeos (China, Estados Unidos...)
  - 4) **España, en su cuenta comercial, presenta:**
    - Déficit comercial producido por la elevada cantidad de turismo que ofrecemos en nuestras costas, principalmente.
    - Superávit comercial, principalmente producido por la importación de turismo y bienes de equipo.
    - Déficit comercial producido, principalmente, por la demanda de combustibles y energía al exterior.
    - Superávit comercial producido por la elevada venta de alimentos y el turismo.
  - 5) **Los préstamos concedidos por el Instituto de Crédito Oficial (préstamos ICO) están dirigidos a fomentar las importaciones:**
    - Verdadero
    - Falso
  - 6) **Si tú compras lentejas españolas, dicha compra se anotará en la balanza de pagos española:**
    - Verdadero
    - Falso

## Anexo II: Cuestionario Post-visualización

- **¿Te ha resultado útil el vídeo para afianzar conceptos?**  
-Si      -No
  
  - **¿Te gustaría que se utilizasen más vídeos de este tipo para explicar la materia?**  
-Si      -No
  
  - **Una vez visualizado el video, ¿Crees que el comercio internacional es necesario?**  
-Si      -No
- 1) **¿Cuál es elemento competitivo de España en el mercado internacional de la moda infantil?**  
-Los bajos precios  
-El reconocimiento de marca  
-La relación calidad-precio  
-La fidelidad de los compradores
  - 2) **España, en lo referido a comercio internacional, comercia en mayor medida con:**  
-Países Europeos (Italia, Francia...)  
-Países no Europeos (China, Estados Unidos...)
  - 3) **Gracias a la elevada venta de moda infantil, software de seguridad y quesos turolenses al exterior, la balanza por cuenta comercial española presenta un saldo:**  
-Positivo, pues añadiendo el turismo los ingresos son mayores que los gastos.  
-Positivo, pues mencionadas ventas asumen el coste de la importación de combustible y energía.  
-Negativo, pues los ingresos del turismo son superiores a los ingresos producidos por la venta de moda infantil, software de seguridad y quesos turolenses.  
-Negativo, pero en menor medida, ya que los ingresos en esta cuenta siguen siendo inferiores que los gastos.
  - 4) **Los préstamos concedidos por el Instituto de Crédito Oficial (préstamos ICO) están dirigidos a fomentar las importaciones:**  
-Verdadero  
-Falso
  - 5) **Si tú compras un queso turolense, ¿cómo se anotaría en la balanza de pagos española?**  
-Cuenta comercial en ingresos  
-Cuenta comercial en pagos  
-No se anotaría en la cuenta comercial  
-No se anota en la balanza de pagos
  - 6) **En el reportaje sobre los quesos turolenses, se hace referencia a la importancia del origen de la leche y de las medidas sanitarias para su consumo y comercialización. Éstas medidas y controles son realizadas por los países importadores, medidas pertenecientes a la teoría de:**  
-La ventaja absoluta  
-El librecambismo  
-El proteccionismo  
-La ventaja comparativa

