

Aprendizaje cooperativo y *flipped classroom*.
Ensayos y resultados de la metodología docente.

Fortanet van Assendelft de Coningh, C.A., González Díaz, C., Mira Pastor, E., López Ramón, J.A.

Departamento de Comunicación y Psicología Social
Universidad de Alicante

RESUMEN (ABSTRACT)

Se analizará el uso de metodologías de formación innovadoras, como son el aprendizaje cooperativo y la técnica de *flipped classroom*. Mediante la aplicación de estas técnicas en la docencia del curso 12-13 hemos observado su utilidad real y medido su efectividad y su adecuación a los contenidos docentes. La finalidad de esta investigación es observar la idoneidad, o no, de estos procesos de enseñanza aplicados a dos materias concretas del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas como son Herramientas para el Diseño Gráfico Publicitario y Teoría de la Imagen Aplicada a la Publicidad. Como principales conclusiones se establece que: la dinámica en clase mejora; los estudiantes se implican y se introducen en la materia de una forma mucho más participativa; y la responsabilidad que adquieren cuando se aplica el sistema de aprendizaje cooperativo en grupos provoca que su actitud ante los proyectos sea más comprometida. En aquellos casos en los que la implicación resulta ser menor por parte de un participante, el propio grupo le recuerda que ellos dependen de él. La posición vigilante del profesor desaparece siendo los propios estudiantes los que adquieren ese rol.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo, *flipped classroom*, aula invertida, Grado de Publicidad y Relaciones Públicas.

1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior y su correspondiente implantación de los Grados, ha supuesto un reto para el profesorado en lo concerniente al establecimiento de nuevas metodologías docentes o, la renovación y complementación de las ya existentes.

Esta convergencia europea en materia educativa ha potenciado nuevas herramientas y sistemas pedagógicos. Estos relegan, en muchos casos, o complementan, en otros, a la tradicional clase magistral.

El Grado de Publicidad y Relaciones Públicas comienza a implantarse, en la Universidad de Alicante, en el curso académico 2010/2011. Concretamente en este trabajo se expone “el diario de vida” de dos métodos docentes complementarios aplicados en dos materias concretas: Herramientas para el Diseño Publicitario, asignatura de segundo de grado; y Teoría de la Imagen Aplicada a la Publicidad, asignatura de tercero de grado.

Las herramientas formativas innovadoras puestas en marcha en estas dos materias conciernen al aprendizaje cooperativo entre los alumnos, siempre supervisado por el profesor; y la técnica del *flipped classroom* también conocida como técnica del aula invertida.

1.1 El aprendizaje cooperativo como herramienta pedagógica

El aprendizaje cooperativo tiene como columna vertebral a los alumnos. Ellos son los principales, aunque no exclusivos, responsables de su propio aprendizaje.

Autores como Kagan (1991) se refieren a él como la confección de una serie de estrategias instruccionales, que incluyen la interacción cooperativa entre los discentes, sobre algún tema o ejercicio planteado por el profesor.

En este sentido, Johnson & Johnson (1991) matizan que la idoneidad del aprendizaje cooperativo radica en los grupos pequeños de estudiantes. Un número reducido de los mismos les permite interactuar más y mejor aprovechando al máximo su aprendizaje. La cooperación del estudiante deviene no sólo en la búsqueda de su beneficio, materializado en la adquisición de conocimientos; sino también en los aportes que realiza al grupo contribuyendo al beneficio común.

De este modo, una posible definición para el concepto sería la siguiente: método pedagógico basado en el trabajo en equipo cuya finalidad es alcanzar determinados fines comunes, como son la apropiación de conocimientos, y en los que intervienen y son responsables todos y cada uno de los miembros del equipo.

Conviene señalar que hay autores que no distinguen entre aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo. Otros, sin embargo, sí lo hacen. Es el caso de Zañartu (2000). Este autor expone que la diferencia básica entre aprendizaje cooperativo frente al colaborativo, es que mientras que el primero necesita de una gran estructuración para la realización de una actividad por parte del docente; el segundo necesita muchas más autonomía del grupo de estudiantes y menos estructuración por parte del profesor.

Dada la gran aportación que este método supone para el grupo, es necesario señalar las ventajas y el avance con respecto a otras metodologías más conservadoras como el aprendizaje competitivo o el aprendizaje individual.

Así, siguiendo a García, Traver y Candela (2001) y Prieto (2007) en el aprendizaje competitivo los alumnos “pelean” por lograr los resultados previstos, lo que implica que el buen rendimiento de un alumno o grupo aboca a que el rendimiento del resto sea menor. Por lo tanto, cada uno perseguirá resultados que individualmente le beneficien al margen de que sean perjudiciales para el resto del grupo con el que compite.

Por otro lado, mediante el aprendizaje individualista, el alumno tiene como objetivo único la realización de su tarea, para los resultados previstos. Que este alumno consiga o no los objetivos no interfiere en que los alcancen sus compañeros.

Así pues, frente al aprendizaje competitivo basado en la consecución de la tarea en detrimento del aprendizaje del resto de compañeros; y frente al aprendizaje individual mediante el cual, si bien el alumno no interfiere en la adquisición de conocimientos por parte del grupo, tampoco los aporta, el aprendizaje cooperativo tiene como máxima que el grupo de estudiantes trabajen en una doble dirección: el bien común y el bien individual en la obtención de aprendizaje.

1.2 La técnica del *flipped classroom* o de aula invertida

Flipped classroom es una expresión inglesa que, literalmente, puede ser entendida como “dar la vuelta a la clase” o “una clase al revés”. Este nuevo término sirve para definir un nuevo método docente cuya base radica en la metodología del “aula invertida”: las tareas que antes se hacían en casa, ahora se realizan en clase y, a la inversa.

Uno de los primeros autores que acuñaron el término 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.

El potencial de esta metodología docente radica en que el tiempo invertido en explicar la materia, por ejemplo a través de la clase magistral, queda relegado al trabajo que el alumno puede hacer tranquilamente en casa a través de grabaciones en un vídeo o en una presentación narrada en Power Point, Prezi o similar. Estos materiales pueden ser visionados y estudiados por los alumnos en su propio domicilio, con la ventaja de que pueden hacerlo cuantas veces considere necesario. Así pues, las “tradicionalas tareas” que el docente explica en el aula y que luego deben ser elaborados por el discente en casa, ya que en clase no hay tiempo suficiente debido al empleado en explicar la materia, pueden ser realizadas en la propia aula con el beneficio que esto posee para el alumno: las dudas, opiniones, y resoluciones de las mismas se pueden llevar a cabo mediante la interacción con el compañero, aspecto que la elaboración en casa no contempla.

De este modo, existe una simbiosis o complementación entre la técnica del *flipped classroom* y el aprendizaje cooperativo: las tareas, también comúnmente conocidas como “deberes” se realizan conjuntamente y en cooperación con el grupo ya que, el docente traslada el tiempo empleado a la explicación de la materia al método *flipped classroom*, o tarea en casa. De este modo, 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.

El objetivo genérico de este trabajo es describir la puesta en marcha de estos dos métodos docentes en dos materias concretas del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Alicante: Herramientas para el Diseño Gráfico Publicitario y Teoría de la Imagen Aplicada a la Publicidad.

2. Desarrollo de la cuestión planteada

Como paso previo a la determinación de objetivos específicos debemos enmarcar el contexto en el que estos objetivos se verán definidos.

Como ya hemos comentado buscar y poner en práctica nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje responde a las circunstancias actuales de implementación del marco europeo de competencias y créditos ECTS. Mediante esta evolución del sistema educativo universitario español, las alumnas y alumnos de nuestras asignaturas pasan de una formación basada en la *enseñanza* a una formación basada en el *aprendizaje*. Pasan de un modelo en el que los alumnos reciben un 80% de clase magistral a otro en el que la clase magistral se reduce al 30%, y el 70% del trabajo del alumno/a está relacionado con el aprendizaje autónomo y las prácticas.

Las fórmulas de *aprendizaje activo* se basan en el desempeño de labores y proyectos por parte del estudiante de forma que su proceso de comprensión de la materia sea lo más autónomo posible. Se entiende pues la autonomía como un vehículo que le permite establecer patrones de aprendizaje y comportamiento basados en el desarrollo de sus capacidades como individuo perteneciente a un grupo. Y no tanto en la asimilación de conceptos que no vehiculan su desarrollo personal, si no que igualan la capacidad de los estudiantes premiándose la reproducción memorística de conceptos explicados en clases magistrales o extraídos de libros de texto. Este proceso resulta contrario a la necesidad de experimentación que asignaturas como las que integran esta RED precisan. Y uno de los objetivos específicos de esta comunicación será averiguar si la asignación de una *responsabilidad personal de aprendizaje* al estudiante ha surtido efecto. Ver si encontramos aprendizajes significativos entre nuestros discentes, y averiguar si hay extremos en la valoración de esta experiencia que hagan prever una zona media de excelentes resultados para algunos estudiantes, pero que dejen ver el peligro de aquellos estudiantes que no puedan adquirir esta responsabilidad y se descuelguen del proceso quedando marginados desde el primer tercio de desarrollo de la asignatura.

En realidad, el método de aprendizaje cooperativo ataca esta cuestión con firmeza ya que las alumnas/os realizan los proyectos grupo y según se explica más adelante existe una interdependencia positiva entre los integrantes del grupo, lo que imposibilita, en cierto modo, que alguno de los miembros pierda el hilo del desarrollo de la asignatura debido a que sus propios compañeros/as de grupo van a reintegrarlo en el proceso.

Unos de los requerimientos nucleares en el desarrollo de esta RED ha sido la concepción y presentación de los planes docentes de un modo claro y conciso ante nuestros estudiantes. Explicar desde el principio qué se les va a exigir y cuál es el proceso que se va a

seguir. Y por supuesto realizar una exhaustiva tarea motivacional por parte del docente a lo largo de todo el cuatrimestre.

Descubrimos así, después de estos meses de labor docente, que en ocasiones el profesor -durante la utilización de estas técnicas de aprendizaje- se convierte en un *coach* que asesora a cada grupo de alumnos/as en función de su situación puntual dentro de sus proyectos de trabajo grupal. Imprimiéndoles así interés en lo que hacen y animándoles a descubrir más allá de los requerimientos marcados en la guía de la asignatura.

Si algo cabe destacar en estas técnicas de aprendizaje es la ilimitación del crecimiento intelectual del estudiante y de su conocimiento alcanzado. Esto es posible gracias a que la autonomía del proceso heurístico no acota como lo haría el didáctico. Tenemos por tanto tiempo y recursos para prestar especial atención al estudiante desmotivado en el que el docente se puede centrar. Al tiempo que instrumentaliza -entiéndase bien- al estudiante hiper-motivado para estimular al que no alcanza los objetivos marcados en su grupo de trabajo.

Encontramos por tanto en la utilización de estas técnicas una relación directa con la adquisición de competencias por parte del alumno/a al finalizar el cuatrimestre. También se presta especial atención a las destrezas que el estudiante va a adquirir. Y se procura una organización modular del aprendizaje en nuestras asignaturas.

Todos y cada uno de nosotros, los integrantes de esta RED, definimos métodos de evaluación que no descansan sobre una prueba final si no sobre una evaluación continua. Siempre, claro está, con opción a dicha prueba final si la evaluación continua no es superada. Y planificamos el tiempo del proyecto asignado dentro y fuera del aula, así como la relación interpersonal en los grupos de trabajo como una variable a considerar. Por tanto, siempre con las matizaciones propias de cada materia, diseñamos actividades a realizar por los alumnos que impulsarán la adquisición de competencias según los criterios del aprendizaje activo.

Se deduce, de todo lo expuesto, que en nuestra guía curricular de las asignaturas de Herramientas para el Diseño Publicitario y Teoría de la Imagen Aplicada a la Publicidad hemos prestado especial atención al desarrollo de las competencias de nuestras alumnas y alumnos.

Las competencias, término asociado con frecuencia al marco del EEES y que desde el Ministerio de Trabajo del Estado Español se definía de este modo:

*Capacidad de aplicar **conocimientos destrezas y actitudes** al desempeño de la ocupación que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta a problemas,*

imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo (RD 797/1995 Ministerio de Trabajo y Seguridad Social)

Y que François Lasnier entendía como:

*Saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades (**conocimientos, actitudes y habilidades**), utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (Lasnier, F. 2000)*

En ambas se hace mención de los conceptos: **conocer, hacer e interactuar**. Tres pilares básicos sobre los que se asienta el aprendizaje cooperativo y de aula invertida, aunque no necesariamente por ese orden.

Sobre estos tres principios hemos apoyado nuestros objetivos docentes y, por tanto, entendemos que sobre ellos descansa también en parte nuestra investigación.

2.1 Objetivos

El principal; contrastar experiencias de diferentes profesores en dos asignaturas del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas.

La primera labor ha sido compartir los resultados tanto del aprendizaje cooperativo como del *flipped classroom* entre los miembros de esta red. Explicar nuestra experiencia nos ha ayudado a entender las ventajas e inconvenientes de estos sistemas, independientemente de la asignatura o curso en el que se implante. Dada la novedad de estas técnicas esta primera meta ha resultado ser sumamente interesante. Ha sido estimulante contrastar nuestras prácticas y en esencia todos hemos corroborado un hecho común en el proceso: el dinamismo que imprime a las clases presenciales. Tanto en el sistema cooperativo como en el de aula invertida los alumnos ya no son meros espectadores, si no que participan convirtiéndose en protagonistas reales de su propio aprendizaje. En el primer caso -aprendizaje cooperativo- al haber una interdependencia entre los integrantes de cada grupo de trabajo, la atención ya no se focaliza en el profesor. Ellos mismos son los que interactúan y se complementan entre sí. Podríamos decir que se reduce el círculo de participantes y el trato es más cercano, mas personalizado. Ya no es un gran círculo de alumnos vertebrado por la presencia de una profesora o un profesor. Ahora son pequeños círculos de trabajo que solicitan la participación y ayuda del docente cuando lo requieren. Unos alumnos suplen las carencias de otros dentro

de dichos grupos de trabajo. En el segundo caso -aula invertida- el discurrir de una clase sigue siendo el de un gran círculo de alumnos en torno a la figura principal del docente. De igual modo que haríamos en una clase magistral siguiendo el método didáctico clásico. Pero la materia teórica es asimilada por el estudiante en horas no presenciales antes de entrar en clase. Y el tiempo en el aula se dedica a la resolución de dudas y debate con el profesor. De ahí proviene el término aula invertida, el proceso se invierte. No asimilan conceptos en horas presenciales explicados por la profesora o el profesor para luego afianzarlos en solitario sino al revés.

En nuestro caso hemos planificado una serie de lecturas y visualización de tutoriales digitales preparados por el/la docente, que luego se ejercitan o debaten en clase. Hay autores que plantean que esta técnica se viene utilizando en las escuelas de Negocios, Derecho y Humanidades desde hace décadas, cuando a los alumnos se les asignaban unas lecturas especiales que luego debían ser debatidas y argumentadas en clase (Talbert, Robert, 2012). En el caso de la asignatura de Herramientas para el diseño Gráfico Publicitario el profesor ha realizado sesiones teóricas a las que los estudiantes acudían habiendo leído unos breves textos. Al llegar se sentaban en grupos y se explicaban partes de dichos textos unos a otros. Posteriormente se realizaban reuniones de expertos: estudiantes que habían profundizado en el texto que se les había asignado y estos asesoraban y proponían cuestiones al resto. De esta forma se ejercita el saber procedimental (aprender a hacer); el saber conceptual (aprender a conocer); y el saber actitudinal (aprender a convivir). Por supuesto, en este discurrir del aprendizaje cooperativo es importante que los grupos de trabajo que formemos estén bien estructurados y con unas metas claras a cumplir. Que haya una interdependencia, que unas personas dependan de otras dentro del grupo. Y que exista un coordinador/a, un miembro del grupo que asume el papel de líder institucional del mismo. Esto genera condiciones reales para el trabajo en grupo con una dirección definida y permite proyectos coherentes que en caso contrario podrían transformarse en trabajos acabados por partes y sin un guión dirigido.

En paralelo a estas sesiones teóricas de aprendizaje cooperativo en Herramientas para el Diseño Gráfico Publicitario se ha utilizado la técnica del aula invertida mediante la preparación de videos tutoriales que han sido subidos a campus virtual. En dichos videos tutoriales colgados en la utilidad “vértice” a la que todos los matriculados en la asignatura tienen acceso, se explican por parte del profesor una serie de pasos sobre el uso de herramientas de diseño, que posteriormente los estudiantes tienen que reproducir en clase.

Esto permite que la función docente no sea explicativa, si no aclaratoria. Acudiendo en ayuda de aquellos que lo soliciten, mientras el resto continua realizando un ejercicio que previamente han visto hacer en casa a través del tutorial.

2.2. Método y proceso de investigación.

A la hora de seleccionar la metodología y la técnica para esta investigación, tuvimos claro desde el principio que debíamos centrarnos en una investigación exploratoria que hiciese uso de métodos cualitativos basados en la observación.

Los métodos de observación se pueden clasificar según los siguientes criterios (Weiers, 1986):

a) Según que la observación que se realice en condiciones naturales o artificiales, en un entorno real o en uno alterado. b) Según el observador interactúe o no con el colectivo estudiado. c) Según que los sujetos a estudiar sepan o no que están participando en una investigación. d) Según que el proceso de investigación esté estructurado o no. e) Según que el comportamiento observado sea actual o pasado. f) Según el procedimiento de observación.

En el caso que nos ocupa cada uno de estos criterios funciona de la siguiente forma; a) la observación se ha realizado en condiciones naturales, b) el observador sí que interactúa con el colectivo, c) los sujetos no conocían su participación en la investigación, d) el proceso de investigación no estaba estructurado, e) la investigación ha acontecido en tiempo real, y f) el procedimiento de observación ha sido el físico y realizado por personas preparadas para observar (el/la docente), no ha habido instrumento de observación o medición alguno. (Más Ruiz, 2002)

Una vez definido el método y condicionados por las características de la investigación a desarrollar decidimos tomar como referencia para la parte metodológica una técnica concreta que se adapta de la mejor forma posible a nuestras necesidades exploratorias. Así fue como finalmente llegamos a la conclusión de que era necesario realizar una investigación evaluativa. Este tipo de investigación ha evolucionado notablemente desde sus orígenes. Aunque comienza a ser utilizada como disciplina académica en 1955 (Kish ,1987). Durante los años posteriores y hasta la actualidad ha sido tratada, aplicada y definida de diferentes formas. Nosotros hemos creído conveniente acercarnos a esta técnica según una de sus muchas y diferentes visiones, la que defiende Stake (Stake 1975a), la más fértil y rica. Y que se ha dado en clasificar como la visión relativista (Scriven, 1994).

Los ámbitos en los que se suele utilizar esta técnica son: Evaluación del sistema educativo. Evaluación de programas educativos. Evaluación de experiencias. Evaluación de centros educativos. Evaluación de la calidad docente. Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La visión relativista de la investigación evaluativa se basa en tres conceptos: Los antecedentes, los procesos y los efectos. En los antecedentes nuestro grupo de investigadores ha analizado las condiciones existentes antes de la aplicación de los programas de aprendizaje activo. En nuestro caso han sido el cooperativo y el de aula invertida. En la fase de procesos hemos coordinado y descrito cuáles son y cómo son las actividades realizadas durante nuestros programas docentes. Y por último, hemos contrastado los resultados de la aplicación de dichos programas con los obtenidos en cursos anteriores mediante el método didáctico convencional. Así se ha procurado averiguar en que modo se ha visto mejorado el resultado en competencias, -conocimientos, actitudes y habilidades- alcanzado por los sujetos de esta investigación, en este caso los estudiantes de nuestras asignaturas.

Estructura de los informes de los miembros de la RED:

Asignatura:

Docente:

Descripción de la técnica utilizada en clase:

Descripción de lo que está siendo evaluado:

Descripción del proceso de evaluación:

Resultados:

Datos de interés:

3. Conclusiones

La experiencia no puede haber sido más positiva. Todos los investigadores docentes que hemos participado en esta red estamos plenamente convencidos de que la aplicación de este tipo de técnicas de aprendizaje son positivas tanto para el propio profesor como para las alumnas y alumnos. Los pros y los contras expuestos de una forma resumida son estos: la dinámica en clase mejora sustancialmente, los estudiantes se implican y se introducen en la materia de una forma mucho más participativa, interesada y activa. La responsabilidad que adquieren cuando se aplica el sistema de aprendizaje cooperativo en grupos -más o menos reducidos- provoca que su actitud ante los proyectos sea más comprometida. Ya no es una

nota lo que está en juego, el fallo o ausencia de un miembro del grupo afecta al resto de compañeros y esto adquiere peso en la actitud de muchos de ellos y ellas. En aquellos casos en los que la implicación resulta ser menor por parte de un participante, el propio grupo le recuerda al mismo que ellos dependen de él. La posición vigilante del profesor desaparece. Son los propios estudiantes los que adquieren ese rol. Esto permite al docente actuar como asesor y establecer una relación más cercana, menos autoritaria, de confianza. Cuestiones estas que ponen en valor la función del profesor como un maestro que guía y muestra el camino en función del nivel al que cada alumno desee llegar y también de sus limitaciones. Nos alejamos de aquella imagen de profesor de tarima que aporta datos y textos, seguramente muy valiosos, pero que alienan al estudiante solicitando de él o ella una respuesta única y unas cotas de aprendizaje uniformes.

Los contras de esta técnica contemporánea de aprendizaje son; que gran parte de las distribuciones de los espacios para la docencia siguen estructuras clásicas que impiden la reunión de los estudiantes sentados por grupos. Las clases resultan en algunos casos difíciles para el profesor que no puede pasar entre las mesas para reunirse con cada uno de los grupos. O incómodas para los estudiantes que no se pueden sentar cara a cara en estas aulas con forma de hemiciclo y mesas no móviles.

Por supuesto cuando hablamos de la técnica del aula invertida el caso es muy diferente al de aprendizaje cooperativo, ya que no hemos trabajado con alumnos en grupos si no de forma individual. Para ciertas asignaturas de carácter eminentemente práctico las *flipped classroom* son de una utilidad inestimable. Y ha sido un descubrimiento averiguar la excelente acogida que ha tenido por parte de los alumnos el disponer en campus virtual de videos tutoriales con los conceptos que se van a practicar o debatir en la clase siguiente.

Como reflexión final quisiéramos dejar constancia de los buenos resultados que están obteniendo los estudiantes en sus evaluaciones finales. Esto demuestra que esta vía de doble sentido que es la enseñanza, estas nuevas técnicas descongestionan el proceso y lo aceleran. Y por tanto, el modo en que ellos y ellas reciben y en el que después devuelven supera con creces lo que hasta ahora estábamos acostumbrados a ver en cursos anteriores.

4. Referencias bibliográficas

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

JOHNSON, D. & JOHNSON, R., (1991). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning*. Needham Heights, Allyn and Bacon.

KAGAN, S., (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan.

LASNIER, F., (2000). *Réussir la formation par compétences*. Guérin. Montreal.

LAGE, M.J., PLATT, G. J., TREGLIA, M., (2000). *Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment*. Journal of Economic Education 31(1), 30-43

MAS RUIZ, J.F., (2002). *Temas de investigación comercial*. Club Universitario, Alicante

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

PRIETO, L., (COORD.). (2007). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro. Págs. 117-132

SCRIVEN, M., (1994), *Evaluation as a discipline*, Studies in Educational Evaluation.

STAKE, R. E., (1975a), *Program evaluation: particularly responsive evaluation*, Occasional Paper, 5, University of Western Michigan.

TALBERT, R., (2012) *Inverted Classroom*. Colleagues: Vol. 9: Iss. 1, Article 7.

WEIERS, R. M., (1986) *Investigación de Mercados*, Prentice Hall, México.

ZAÑARTU, L., (2000) *Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo*.

Interpersonal, En Red. Contexto Educativo. Revista Digital en Educación y Nuevas Tecnologías. N° 28. Año V. Disponible en: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>

Aprendizaje cooperativo. Guías rápidas sobre nuevas metodologías. Servicio de Innovación Educativa de la Universidad. En línea: http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf.