

METODOLOGÍA INNOVADORA Y ACTIVA EN EL AULA: UNA EXPERIENCIA DE LA ASIGNATURA TIC EN EDUCACIÓN SOCIAL

M^a Victoria Aguiar Perera / Universidad de Las Palmas de Gran Canaria /
mariavictoria.aguiar@ulpgc.es

Rocío Pérez Solís / Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Mónica Guerra Santana / Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Josefa Rodríguez Pulido / Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Arminda Álamo Bolaños / Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Josué Artiles Rodríguez / Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Palabras clave

Metodología activa, trabajo colaborativo, institución superior, TIC.

Resumen

El Espacio Europeo de Educación Superior da un paso adelante en la gestión de la Universidad como institución educativa y plantea su responsabilidad en la construcción de un pensamiento crítico y alternativo de su alumnado teniendo en cuenta su adaptación a un contexto atravesado por un crecimiento imparable de tecnología. Es por ello, que el rol del docente se transforma en guía que orienta la acción educativa e incorpora nuevas formas de trabajo en el aula, incorporando la lógica digital y que fomenten el aprendizaje autónomo del alumnado. El objetivo de esta investigación es analizar una experiencia docente a través de la introducción de metodologías activas en la asignatura de TIC del Grado de Educación Social de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), desde los retos que presentan las tecnologías en el trabajo colaborativo. La metodología empleada es un estudio de caso, en el que se aplica un cuestionario dirigido al alumnado que indaga fundamentalmente sobre los aspectos relacionados con su experiencia docente. Los resultados evidencian la existencia de un alto grado de satisfacción por parte del alumnado en el cambio de metodología orientada a una lógica activa, colaborativa e innovadora. Ello nos indica la importancia de continuar investigando y aplicando estas metodologías a nuevos territorios del conocimiento en el marco de la institución superior.

1. Introducción

Desde que la UNESCO (2015), recomendara que la mejor manera de incorporar al mundo laboral a nuestros jóvenes era a través del desarrollo en competencias cognitivas necesarias para poder pensar, son varios los autores que solicitan a la universidad que se responsabilice en crear un pensamiento crítico y alternativo en el alumnado, acorde con la sociedad del momento (Imbernon & Medina, 2008). Ahora, el estudiante debe ser el protagonista en su proceso de aprendizaje y el docente un facilitador o mediador de conocimiento a través de diferentes estrategias activas e innovadoras. Esta nueva situación, implica un cambio en el rol docente universitario. La institución superior necesita un profesorado con actitud de cambio, capaz de adaptarse a las nuevas metodologías (Sánchez, 2015; Gallardo & Reyes, 2018); aunque son muchos los profesores que reconocen no tener ni la formación ni las competencias en nuevas metodologías docentes o en la utilización de las TIC en el aula, que faciliten el aprendizaje autónomo del alumnado (Jiménez, Mora y Cuadros, 2016). El nuevo rol docente obliga el diseño de acciones didácticas que aseguren que el alumnado aprenda a seleccionar, discriminar y organizar la información obtenida (Cela-Ranilla & Gisbert, 2013). Las nuevas exigencias hacia los docentes universitarios implican aprender para luego poder enseñar en los espacios virtuales, el profesor debe pasar de ser docente a ser tutor durante el proceso de formación de su alumnado (Quiroz, 2017). Es por ello que con este trabajo pretendemos realizar el análisis de una experiencia docente tras introducir diferentes metodologías activas e innovadoras en la asignatura de TIC del Grado de Educación Social.

1.1 *Las nuevas metodologías educativas en la educación superior*

En el nuevo modelo educativo universitario deben predominar las metodologías innovadoras, haciendo especial hincapié en aquellas donde los estudiantes adquieran las habilidades y las competencias vinculadas al trabajo compartido.

Johnson, Johnson & Houlubec (1999) describen como componentes esenciales del aprendizaje cooperativo: la interdependencia positiva, la interacción cara a cara y la responsabilidad y valoración personal. Los autores Brown & Atkins (1988), agrupan, dentro la institución de educación superior, las técnicas de aprendizaje cooperativo ya que fomentan: 1º el desarrollo de estrategias de comunicación; 2º el desarrollo de competencias intelectuales y profesionales; y, 3º el crecimiento personal. Todas estas competencias son necesarias para el buen desarrollo académico y profesional de los estudiantes. Una de las estrategias de aprendizaje cooperativo más utilizadas, es la Técnica del Puzzle (Aronson, 1978), cuyo objetivo principal es el de lograr la cooperación y la responsabilidad recíproca entre los miembros del grupo. Otra de las técnicas colaborativas utilizadas en el aula universitaria, son las Divisiones de Rendimiento por Equipos (STAD) de (Slavin, 1978), cuyo objetivo es lograr que el alumnado se ayude entre sí para dominar una temática de estudio, con la peculiaridad que deben utilizar las divisiones del rendimiento. Otra estrategia cooperativa, es la desarrollada por Kagan (1985), que llama Co-op Co-op o Técnica flexible de Aprendizaje Cooperativo, cuyo objetivo es el de implicar al alumnado universitario tanto en las tareas de aprendizaje como en las de investigación. Para

autores como León, Mendo-Lázaro, Felipe-Castaño, Polo & Fajardo-Bullón, (2017) el aprendizaje cooperativo implica un aumento de la comunicación entre los miembros del grupo desarrollando valores como son la solidaridad y el sentido de pertenencia. A esta misma conclusión llegan autores como Estrada, Monferrer & Moliner (2016), destacando que el alumnado que participa en el proceso de aprendizaje a través de metodologías participativas, consigue más beneficios que aquellos estudiantes que no las utilizan. Señalan como beneficios, la mejora a la hora de memorizar los nuevos conocimientos, aumento del pensamiento crítico y reflexivo, mayor facilidad al comunicar y expresar sus ideas a la vez de ser tolerantes hacia la opinión de sus compañeros y, por último, una mejora en la toma de decisiones.

Si hablamos de metodologías activas e innovadoras, tenemos que hacer referencia a las TIC, ya que éstas desde que se han implantado en la educación superior, han generado nuevos espacios y nuevas modalidades de formación (Uceda y Barro, 2010). Las TIC, pueden utilizarse como un recurso de apoyo didáctico al profesorado en una clase expositiva, o como recurso para motivar el aprendizaje activo de sus estudiantes. Díaz, Hernández y Berea (2015), evidencian que el dominio de las TIC por parte del profesorado mejora los resultados en sus actividades académicas, de investigación, de docencia y de tutoría. Aunque, tal como indica Bates (2011), muchos reconocen no tener formación y capacitación suficiente si se comparan con sus alumnos. Jiménez, Mora y Cuadros (2016) informan que los recursos didácticos tecnológicos más utilizados en la formación superior van desde las páginas web hasta las aplicaciones como Kahoot y Audacity, destacando la competencia digital para el logro de los futuros profesionales. Si entendemos que ésta es una competencia prioritaria que el estudiante debe desarrollar durante su formación universitaria, los docentes deben diseñar estrategias adecuadas que permitan su adquisición.

De las múltiples estrategias innovadoras utilizadas, encontramos el Aula Invertida o Flipped Classroom, que consiste en invertir la clase con la intención de alterar la perspectiva tradicional del tiempo de trabajo en el aula. Su aplicación ha demostrado una mayor implicación del alumnado en su aprendizaje (Bergmann y Sams, 2012), además de disminuir el absentismo y aumentar la participación e interacción entre los estudiantes (Sahin, Cavlazoglu y Zeytuncu, 2015). Para Perdomo (2016), desarrolla en el alumnado el pensamiento crítico orientado a la resolución de problemas, promueve el aprendizaje activo, aumenta la responsabilidad del alumno, la autorregulación, el uso de la tecnología y mejora la interacción entre el profesor y el alumno; todo esto, se evidencia en una mejora notable del rendimiento académico entre el alumnado (Guy & Marquis, 2016; Fresneda, 2017).

Podemos afirmar, tal y como indica Soto, Senrra & Neira (2009) que las TICs en educación han favorecido la creación de nuevas experiencias de enseñanza gracias a la creación de nuevos entornos comunicación. Los autores hablan de enseñanza en línea, frente a los modelos tradicionales o a distancia. Esta modalidad de enseñanza posibilita la utilización de cuatro estrategias según Satángelo (2003):

1. Aquella que posibilita recuperar la información por uno mismo.
2. Cuando la comunicación se realiza entre dos personas, en el caso de la educación hablamos de la comunicación profesor-estudiante o estudiante-estudiante.

3. Esta estrategia hace referencia a la comunicación entre uno y muchas personas. Por ejemplo, a través del uso del correo electrónico.
4. Aquella que favorece la comunicación de más de una persona con muchas personas, donde todos los estudiantes tienen la oportunidad de participar en el proceso de comunicación.

Soto, Senrra & Neira (2009) también señalan múltiples ventajas al uso de las TICs en la enseñanza universitaria, entre ellas destacan: la eliminación de las barreras espacio-tiempo en el proceso de enseñanza aprendizaje; la posibilidad de formación en un espacio abierto que permite estudiar desde cualquier lugar del mundo; se aumentan y mejoran los flujos de información y comunicación entre los diferentes agentes educativos; favorece una educación personalizada; se produce un acceso rápido y operativo de la información; permite la interacción con la información con la que estamos trabajando; aumenta la motivación del alumnado a la vez que se produce una mejora en la eficacia formativa; ayuda a los docentes universitarios a dedicar más tiempo a otras tareas que favorecen el aprendizaje del alumnado; y, permite al alumnado a realizar actividades complementarias o de recuperación de su trabajo.

Duart y Sangrá (2000), resumen en tres las ventajas del uso de las TICs en la educación superior: 1. aumenta la interactividad y la flexibilidad, 2. Mejora la comunicación y la cooperación entre el profesorado y los estudiantes, y 3. resulta sencillo el acceso a las fuentes de información. Aunque también es cierto, tal y como nos informa Alba (2004) o Cabero (2007), utilizar las TICs en educación no es garantía de calidad y tampoco de innovación, para ello, se deben producir cambios, entre ellos en la formación y actitud del profesorado universitario.

Los docentes universitarios deben estar dispuestos a incluir en las aulas un nuevo modelo innovador de enseñanza, de esta forma podrá preparar a sus estudiantes en sintonía con el momento social, histórico y tecnológico que está viviendo.

2. Objetivo

El objetivo de nuestro trabajo consistió en analizar una experiencia docente a través de la introducción de metodologías activas e innovadoras en la asignatura de TIC del Grado de Educación Social de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), desde los retos que presentan las tecnologías en el trabajo colaborativo.

3. Metodología

3.1 Caso de Estudio: Experiencia en la Asignatura Tecnología de la Información y la Comunicación

La asignatura de Tecnología de la Información y la Comunicación se imparte en el primer curso del Grado de Educación Social de La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Es una asignatura básica de rama, cuatrimestral de 6 ECTS, con 2 horas de clase de teoría semanales

y 4 horas de prácticas con el grupo en desdoble, con un total de 6 horas a la semana. Esta asignatura tiene como finalidad formar profesionales capaces de acompañar y guiar a los sujetos en el uso de los nuevos medios y los nuevos lenguajes, incorporando la reflexión crítica sobre el cambio tecnológico y las claves del entorno mediático emergente. Además del conocimiento instrumental de las herramientas básicas de las tecnologías de la información y la comunicación necesarias para el ejercicio de la profesión, otro de los objetivos es el de generar una cultura profesional colaborativa, fomentando el trabajo en redes.

La metodología que se utiliza en el desarrollo de esta asignatura se divide en dos bloques:

A.- Sesiones Teóricas: en las que en las clases presenciales con el gran grupo (70 alumnos) se dan las exposiciones teórico-prácticas de los contenidos del programa por parte del profesor, estos contenidos constan de seis temas: Las TIC en la sociedad de la información y del conocimiento, La integración de las TIC en el ámbito socioeducativo, La comunicación audiovisual, Los medios de comunicación de masas como recursos educativos, Internet y la web 2.0 usos y posibilidades e Investigaciones y experiencias en el ámbito del educador social. Durante estas exposiciones se plantean preguntas o problemas sobre un tema, se dan las pautas de investigación y profundización sobre los contenidos y se orienta la búsqueda de información y pequeñas prácticas de carácter individual o en grupo. La exposición de los contenidos teórico-prácticos se complementará con lecturas de documentos por parte de los/as estudiantes.

TABLA 1. BLOQUE A-CONTENIDOS DE PROGRAMA Y METODOLOGÍAS ACTIVAS E INNOVADORAS EN LA ASIGNATURA TIC DEL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA.

Contenidos de la programación (Bloque A)	Agrupamiento	Metodologías activas e innovadoras	Duración
1. Las TIC en la sociedad de la información y del conocimiento.	Gran Grupo	Técnica del Puzzle, (Arosan,1978)	2 horas
2. La integración de las TIC en el ámbito socioeducativo,	Gran Grupo	Técnica Flexible de Aprendizaje Cooperativo (Kagan,1985)	2 horas
3. La comunicación audiovisual,	Gran Grupo	exposición teórico-práctica	2 horas
4. Los medios de comunicación de masas como recursos educativos	Gran Grupo	exposición teórico-práctica	2 horas
5. Internet y la web 2.0 usos y posibilidades	Gran Grupo	Técnica flexible de Aprendizaje Cooperativo (Kagan,1985)	2 horas
6. Investigaciones y experiencias en el ámbito del educador social.	Gran Grupo	Técnica flexible de Aprendizaje Cooperativo (Kagan,1985)	2 horas

B. Sesiones Prácticas: la estrategia metodológica central que se utiliza es el aprendizaje cooperativo, donde los estudiantes trabajarán en grupo de cuatro o cinco personas en actividades de

aprendizaje con metas comunes, y son evaluados según la calidad alcanzada en las producciones del grupo. Dentro de esta modalidad de aprendizaje, deberán realizar las siguientes prácticas: crear un perfil profesional en la red LinkedIn de forma individual, el diseño de un blog en grupo que funcionará como carpeta digital de todos los trabajos, creación de un cuestionario online usando las herramientas de Google Docs, realización de un informe de investigación usando las bases académicas digitales, el diseño y realización de un proyecto de intervención social usando recursos tecnológicos en alguno de los ámbitos aplicados de la educación social (el proyecto constará de un trabajo de campo, diseño del proyecto y exposición oral del mismo), realizarán también un análisis de una imagen publicitaria, un trabajo audiovisual sobre un conflicto social, y utilizaremos el cine como recurso didáctico en el seminario de la asignatura.

En estas sesiones prácticas se realiza el desdoble de la asignatura, para contar con un número menor de alumnos, y redundar en una metodología más activa y significativa. Se desarrolla en todos los temas de cada uno de los bloques del programa. Se realiza cualquier actividad dirigida y supervisada por el profesorado que suponga la realización de tareas individuales o en grupo por parte del alumnado con el fin de adquirir las habilidades instrumentales que requiere la asignatura. El total de horas formativas de trabajo presencial es de 64 y de trabajo autónomo del alumnado es de 90.

TABLA 2. BLOQUE B- ACTIVIDADES PRÁCTICAS Y METODOLOGÍAS ACTIVAS E INNOVADORAS EN LA ASIGNATURA TIC DEL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA.

Actividades Prácticas con TIC (Bloque B)	Agrupamiento	Metodologías activas e innovadoras	Duración
1. Red Social LinkedIn	Desdoble (2 subgrupos) Trabajo Individual	Técnica del Puzzle, (Arosan,1978)	2 horas
2. Blog- Carpeta Digital	Desdoble (2 subgrupos) Trabajo Grupal (7 grupos de 5 alumnos)	Técnica Flexible de Aprendizaje Cooperativo (Kagan,1985)	12 horas
3. Google docs	Desdoble (2 subgrupos) Trabajo Grupal (7 grupos de 5 alumnos)	Exposición teórico-práctica	8 horas
4. Informe de Investigación/ Uso de redes académicas	Desdoble (2 subgrupos) Trabajo Grupal (7 grupos de 5 alumnos)	Exposición teórico-práctica	4 horas
5. Reflexiones teóricas sobre las Tics	Desdoble (2 subgrupos) Trabajo Individual y Trabajo Grupal (7 grupos de 5 alumnos)	Técnica flexible de Aprendizaje Cooperativo (Kagan,1985)	2 horas
6. Proyecto de Alfabetización Digital	Gran Grupo	Técnica flexible de Aprendizaje Cooperativo (Kagan,1985)	8 horas
7. Análisis de una Imagen Publicitaria	Desdoble (2 subgrupos) Trabajo Individual	Exposición teórico-práctica	4 horas

8. Realización del Audiovisual	Desdoble (2 subgrupos) Trabajo Individual y Trabajo Grupal (7 grupos de 5 alumnos)	Técnica Flexible de Aprendizaje Cooperativo (Kagan,1985)	4 horas
9. El cine como recurso (Seminario)	Gran Grupo	Exposición teórico-práctica	8 horas

Los dos bloques se desarrollan en dos fases a lo largo de la asignatura. La fase 1 o inicial comienza cuando el alumnado individualmente realiza su perfil profesional, posteriormente crean los subgrupos de cuatro o cinco personas dependiendo del interés que tienen en el tema que van a trabajar. Para la realización de los trabajos se centrarán en algún grupo social como: inmigrantes, menores y adolescencia en riesgo de exclusión social, personas con drogodependencia, mujeres, adultos y tercera edad, discapacitados físicos, psíquicos y sensoriales, animación sociocultural y ocio, cárceles; como se puede observar, son temas relevantes y de estudio para el futuro educador social.

La fase 2 continua con el desarrollo de los trabajos teóricos y prácticos, que deben subir al blog y mantener actualizado con noticias y eventos sobre el colectivo elegido.

4. Resultados

La evaluación de la experiencia en esta asignatura se llevó a cabo mediante un cuestionario de satisfacción tras finalizar todas las actividades. El número de encuestados fue de 60 estudiantes. Las preguntas planteadas en este cuestionario estaban enfocadas a evaluar diferentes aspectos o componentes que se describen. El primer componente que se analiza es la adecuación de la duración para la realización de las actividades. Siguiendo la implementación de los acuerdos de Bolonia en España, un estudiante debería emplear como mucho 8 horas semanales en una asignatura cuatrimestral de 6 ECTS. En este apartado el 54% de los alumnos afirman que emplean entre 2 y 4 horas de resolución en las tareas prácticas y que consideran adecuado el tiempo empleado para las mismas.

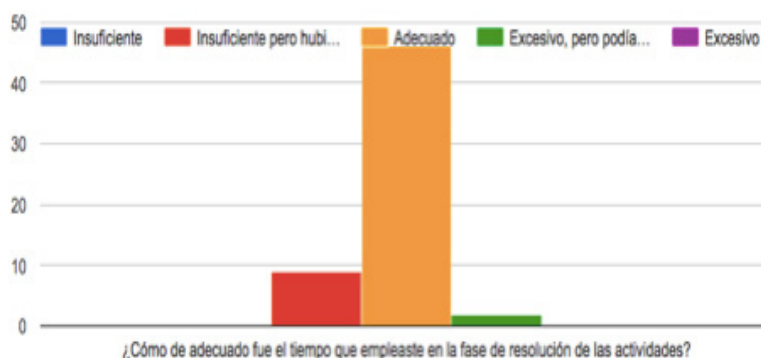


FIG.1 OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DE LA DURACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

La dificultad está relacionada con la adecuación de la duración en la resolución de las tareas, a continuación se analiza la dificultad de la misma en base a varios aspectos: dificultad de las actividades, dificultad de trabajar en grupo durante la resolución de las actividades, y grado de satisfacción con su contribución y colaboración con el equipo así como el grado de dificultad de los aspectos organizativos (cambios de tareas, reuniones, etc.) en clase durante la fase de resolución de los ejercicios. El 71% del alumnado considera que las actividades ni son fáciles ni difíciles, el 29% lo mismo en los aspectos organizativos. Dentro de la valoración del grado de dificultad de cada una de las actividades, el alumnado considera que el proyecto de intervención en alfabetización digital es la tarea más difícil con un 26%.

Otro de los aspectos importantes a evaluar fue el componente de utilidad o contribución de las actividades realizadas en general al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

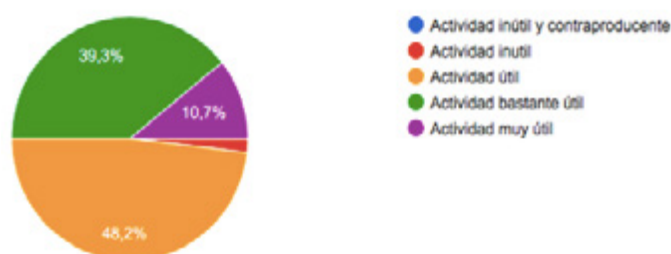


FIG.2 OPINIÓN DE LA UTILIDAD DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

El 48,2% consideran las tareas prácticas y actividades realizadas son útiles, seguido de un 39,3% como bastante útil. Dentro de este componente también se evaluó cuál de todas las prácticas consideraban de mayor utilidad para el educador social, considerando más de un 40% el proyecto de intervención en alfabetización. La realización de un guión, el uso del dispositivo móvil en la mayoría de los casos y la edición del vídeo resultaron en un 37% del alumnado un factor de motivación, seguido del 28% la realización de la práctica de realización del blog.

Dentro del cuestionario se deja un apartado de observaciones donde el alumnado puede expresar abiertamente su opinión sobre el aspecto que considere más relevante. Estas son algunas valoraciones:

- S1(L1-4) *He aprendido mucho de esta asignatura pues siempre he sido bastante reacio de usar las tecnologías por lo que me ha ayudado a superar una barrera personal importante, teniendo en cuenta nuestra futura profesión. Gracias.* Esta valoración es relevante tanto en cuanto el primer objetivo de esta asignatura es el de desarrollar una actitud positiva hacia las TIC.

- En la línea el S11(L23-24) *Ha sido una asignatura bastante productiva y de mucha ayuda, personalmente me ha hecho evolucionar ya que no me solía manejar muy bien con los ordenadores.*
- Otra de las valoraciones tiene que ver con la evaluación de la asignatura S2 (L5-7) *Ha sido una asignatura muy dinámica. Me parece interesante el hecho de evaluar según lo trabajado y no darle tanta importancia a los exámenes.*

5. Conclusiones

Teniendo en cuenta los datos expuestos, podemos concluir que el alumnado del grado de educación social de la ULPGC muestra un alto grado de satisfacción tras la aplicación de metodologías activas e innovadoras en la asignatura TIC.

Desde la lógica del EEES, y desde el cambio de rol del docente como guía y el cambio del rol del alumnado con un papel más activo y autónomo, es de crucial importancia continuar investigando y aplicando estas metodologías a nuevos territorios del conocimiento en el marco de la institución superior.

6. Referencias bibliográficas

- Alba, C. (2004). *La viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las Universidades Españolas, vinculadas a la utilización de las TICs en la docencia y la investigación*. Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de http://www.psico.uniovi.es/Fac_Psicologia/paginas_EEEs/Adaptacion_de_profesorado/tics/3-InformeGlobal.pdf.
- Aronson, E., et al. (1978): *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, California:Sage Publications.
- Bates, A. (2011). *La tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia*. México: Trillas.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Brown, G. & Atkins, M. (2002). *Effective TEAching in higher education*. Routledge.
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y comunicación educativas*, 21(45), 5-19.
- Cela-Ranilla, J. M., y Gisbert, M. (2013). Learning Patterns of First Year Students. *Revista de Educación*, 361, 171-195.
- Díaz, V. M., Hernández, M. R., & Berea, G. A. M. (2015). Valoraciones del profesorado universitario sobre la integración de las TIC en el aula. *EDMETIC*, 5(1), 177-200.
- Duart, J. M., & Sangrà, A. (2000). Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior. *Aprender en la Virtualidad*, 10, 7-31.
- Estrada, M., Monferrer, D., & Moliner, M. (2016). El aprendizaje cooperativo y las habilidades socioemocionales: una experiencia docente en la asignatura Técnicas de Ventas. *Formación Universitaria* 9(6), 43-62.

- Florido, C., Jiménez, J. L., & Santana, I. (2011). Obstáculos en el camino hacia Bolonia: efectos de la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) sobre los resultados académicos. *Revista de Educación*, 354, 629-656.
- Fresneda, R. G. (2017). *La opinión de los/as estudiantes sobre el aprendizaje cooperativo para la mejora de la práctica docente*. In Investigación en docencia universitaria: Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa (pp. 548-553). Octaedro Editorial.
- Gallardo, G., & Reyes, P. (2018). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación*, (32), 78-108.
- Guy, R. & Marquis, G. (2016). The flipped classroom: A comparison of student performance using instructional videos and podcasts versus the lecture-based model of instruction. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 13,1-13.
- Imbernon, F., & Medina, J.L. (2008). *Metodología Participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Cuadernos de docencia universitaria, 04. Barcelona: Octaedro.
- Jiménez Palmero, D., Mora Núñez, M., & Cuadros Muñoz, R. (2016). La importancia de las nuevas tecnologías en el proceso educativo. Propuesta didáctica TIC para ELE: mELEN-dien7dias. *Revista Fuentes*, 18(2), 209-223.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67-73.
- Kagan, S. (1985). *Co-op co-op: A Flexible Cooperating Learning Technique*. In R.E. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R.Hertz-Lazarowitz, C.Webb y R. Schumuck (eds.), *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. New York: Plenum Press.
- León del Barco, B., Mendo-Lázaro, S., Felipe-Castaño, E., Polo del Río, M. I., & Fajardo-Bullón, F. (2017). Potencia de equipo y aprendizaje cooperativo en el ámbito universitario. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 9-15.
- Quiroz, J. S. (2017). Enseñar en los espacios virtuales: de "profesor" a "tutor". *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 10(19), 163-182.
- Sánchez, M. R. (2015). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias Pedagógicas*, (17), 83-102.
- Sahin, A., Cavlazoglu, B., & Zeytuncu, Y. E. (2015). Flipping a college calculus course: A case study. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3), 142.
- Santángelo, H. (2003). "Modelos pedagógicos en los sistemas de enseñanza no presencial basados en nuevas tecnologías y redes de comunicación". En Martínez Sánchez, Francisco (coord.): *Redes de Comunicación en la Enseñanza: Las Nuevas Perspectivas del Trabajo Corporativo*. Barcelona: Paidós Ibérica, 63-91.
- Slavin, R.E. (1978). «Student TEAMs and achievement divisions». *Journal of Research and Development in Education*, 12, 39-49.
- Soto, C. F., Senra, A. I. M., & Neira, M. C. O. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *EDU-TEC. Revista electrónica de Tecnología educativa*, (29)119, 1-12.
- Uceda, J. & Barro, S. (2010). *Universitic 2010: Evolución de las TIC en el sistema universitario español 2006-2010*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
- UNESCO (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: Logros y desafíos*. Paris - Francia: Ediciones UNESCO.