

# Una experiencia de aprendizaje activo en economía regional y urbana

## An active learning experience in regional and urban economics

---

**(1)Murillo Zamorano; Luis Regino**

*(1)Departamento de Economía. Universidad de Extremadura*

Correspondencia: Facultad de Económicas. Universidad de Extremadura. Avda. de Elvas, s/n. Badajoz

Mail: lmurillo@unex.es

Recibido: 01-09-2014. Aceptado: 15-12-2015

### Resumen.

*El objetivo de este trabajo es presentar una experiencia docente encaminada a favorecer el desarrollo de un conjunto de competencias transversales tales como la capacidad de análisis y síntesis, el trabajo en grupo, la comunicación oral y escrita o la capacidad de organización y planificación. La experiencia docente que presentamos se ha llevado a cabo en el ámbito curricular del Grado en Economía impartido en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Extremadura. La metodología de trabajo incluye dos innovaciones docentes significativas: el empleo de técnicas de Aprendizaje Cooperativo y la utilización de Rúbricas para la evaluación de actividades. Los resultados muestran una metodología de enseñanza-aprendizaje con un alto valor añadido.*

**Palabras clave:** *Competencias transversales, Aprendizaje Cooperativo, Rúbricas, Aprendizaje Activo.*

### Summary.

*The aim of this paper is to present an educational experience led to promoting the development of a set of generic skills such as the ability to analyze and synthesize, the teamwork, the oral and written communication or the ability to organize and plan. This teaching experience was carried out regarding the Degree in Economics taught at the Faculty of Economics and Business, University of Extremadura. The methodological approach includes two significant educational innovations: the use of Cooperative Learning techniques and the usage of Rubrics for evaluating the activities. The results show a teaching-learning methodology with a high added value.*

**Keywords:** *Generic skills, Cooperative Learning, Rubrics, Active Learning.*

## 1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) impulsa la utilización de metodologías docentes encaminadas al mejor aprovechamiento por parte del alumno de los conocimientos y competencias que forman parte del currículum de las nuevas titulaciones de Grado. El proceso de Bolonia confiere al alumno un papel activo en su propio proceso de aprendizaje poniendo un especial énfasis en la formación en competencias transversales que habiliten al futuro graduado para una adecuada incorporación al mercado laboral.

Conforme a lo anterior y encuadrada dentro de la asignatura de Economía Regional y Urbana<sup>1</sup>, la experiencia docente que presentamos en este artículo tiene por objetivo último favorecer el desarrollo y aprendizaje, por parte del alumno, tanto de los contenidos técnicos directamente relacionados con el currículo de la asignatura, como de un conjunto de competencias transversales especialmente relevantes para un graduado en Economía y/o en Administración y Dirección de Empresas como lo son: la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de organización y planificación, la capacidad para trabajar en equipo o la comunicación oral y escrita en lengua nativa.

La idea central de esta propuesta consiste en subdividir la clase en equipos de trabajo que denominaremos equipos base. Cada uno de los miembros que forman parte de este equipo base asume la pre-

paración o resolución de una parte de la tarea global encomendada al grupo. Para facilitar la consecución de estas tareas parciales, se crean a su vez un conjunto de equipos de expertos, constituidos por aquellos miembros de los equipos base con un mismo cometido. Los expertos en cada tema discuten la tarea planteada en el seno de este equipo de especialistas y posteriormente vuelven al equipo base donde hacen partícipes al resto de sus compañeros de lo aprendido en el grupo o mesa de expertos. A tales efectos, proponemos una metodología de trabajo sustentada sobre dos innovaciones docentes; la utilización en el aula de técnicas de Aprendizaje Cooperativo y la evaluación de actividades mediante Rúbricas.

Respecto a la primera de estas innovaciones, el Aprendizaje Cooperativo permite que los estudiantes trabajen de forma independiente y que al mismo tiempo sean capaces de asumir responsabilidades grupales. Diversos estudios como Johnson y Johnson (1981, 1999), Slavin (1990) o Springer et al. (1999) muestran la superioridad de la interacción cooperativa sobre el paradigma clásico de aprendizaje individualista y competitivo. García et al. (2001) o Domingo (2008), ponen de manifiesto las indudables ventajas de este tipo de metodología docente tanto en el aumento del rendimiento académico de los alumnos como en los efectos positivos detectados sobre las relaciones socioafectivas que se establecen entre ellos. Williamson y Rowe (2002) observan que la capacidad de retención es mayor cuan-

---

1. La asignatura de Economía Regional y Urbana es una materia de carácter obligatorio impartida en el tercer curso (sexto semestre) del grado en Economía y en el cuarto curso (octavo semestre) del doble grado en Economía y Dirección y Administración de Empresas en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Extremadura.

do las clases se imparten con la ayuda de actividades de aprendizaje cooperativo y McGoldrick (2012) apunta a que este tipo de actividades pueden favorecer la autoestima y los lazos de amistad entre los estudiantes.

A pesar de estas potenciales ventajas y de la existencia de un creciente entusiasmo por incorporarlas al ámbito de la docencia en Economía (Allgood et al, 2015), su grado de penetración todavía no es especialmente significativo en esta disciplina. Watts y Becker (2008) refieren que la proporción media de tiempo de clase dedicado al aprendizaje cooperativo en los estudios de grado en Economía norteamericanos supuso tan sólo un seis por ciento del total de horas lectivas analizadas en su investigación.

Una gran parte de las investigaciones existentes en el ámbito económico, se limitan a describir la experiencia de aprendizaje cooperativo llevada a cabo en el aula. Algunos ejemplos relevantes son Bartlett (1995), Maier y Keenan (1994), Maier, McGoldrick y Simkins (2010) o McGoldrick, Rebelein, Rhoads y Stockly (2010). Lo anterior, unido al hecho de que cada uno de estos estudios utiliza técnicas de aprendizaje cooperativo distintas<sup>2</sup> y al todavía incipiente número de experiencias documentadas, supone que sea difícil encontrar análisis comparados de la efectividad del Aprendizaje Cooperativo en los estudios de Economía. Johnston et al (2000), Marburger (2005), Yamarik (2007) y Huynh, Jacho-Chavez y Self (2010) son algunas de estas pocas referencias.

Johnston et al (2000) analizó los efectos del aprendizaje cooperativo en la resolución de problemas en un conjunto de alumnos de macroeconomía intermedia, mostrando que, aunque los estudiantes declararon un importante nivel de satisfacción con la metodología empleada, sin embargo, no se detectaron mejoras significativas, ni en las calificaciones finales, ni en el interés de los alumnos por la disciplina económica. En la misma dirección, Marburger (2005) concluyó que la utilización de grupos de aprendizaje cooperativo favorecía la realización de mejores trabajos de análisis económico pero no la obtención de mejores calificaciones en exámenes tipo test de respuesta múltiple. Yamarik (2007) encontró que las calificaciones obtenidas por los alumnos de un curso intermedio de macroeconomía trabajando en entornos de aprendizaje cooperativo superaba entre cinco y seis puntos (sobre un total de doscientos puntos) a la de los alumnos en entornos de aprendizaje tradicional. Más recientemente, Huynh, Jacho-Chavez y Self (2010) observan una fuerte y positiva relación entre la participación del alumnado en actividades de aprendizaje cooperativo y su rendimiento académico final, proporcionando soporte cuantitativo y estadísticamente significativo para el uso continuado de este tipo de técnicas en la docencia de cursos introductorios de microeconomía.

Volviendo a nuestro estudio, la experiencia de aprendizaje activo diseñada se complementa con una segunda innova-

---

2. Son múltiples las técnicas que pueden englobarse dentro de la disciplina de Aprendizaje Cooperativo. El Juego-Concurso de De Vries (DeVries y Edwards, 1973), la técnica "Think-pair-share" (Lyman, 1981; Bonwell, 1996) o el Puzzle o rompecabezas de Aronson (Aronson, 1978) son algunas de las más utilizadas.

ción docente consistente en la utilización de una rúbrica de evaluación. La literatura especializada muestra cómo la incorporación de la evaluación de actividades y competencias mediante rúbricas ofrece ventajas claras tanto en la mejora del rendimiento académico de los alumnos como en la facilidad para que el profesorado se incorpore al proceso de evaluación específico de competencias transversales (Reddy y Andrade, 2010). La utilización de rúbricas propicia, además, que el alumno perciba con claridad las dimensiones a evaluar en cada actividad planteada, los estándares de evaluación asociados a cada dimensión y la importancia otorgada a cada una de ellas (Jonsson y Swingby, 2007). Por último, las rúbricas permiten establecer una clara correspondencia entre los ítems o criterios evaluados y las competencias adquiridas por el estudiante, correspondencia que hace más accesible a los docentes la evaluación por competencias.

## 2. METODOLOGÍA

La experiencia docente presentada en este trabajo se ha llevado a cabo en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Extremadu-

ra, contando para ello con la participación de los treinta y dos alumnos matriculados en la asignatura de Economía Regional y Urbana. Realizada a lo largo del segundo semestre del curso académico 2012-2013, nuestra propuesta metodológica se estructura en torno a una actividad docente conformada, a su vez, por dos tareas de aprendizaje relacionadas con uno de los temas del programa de la asignatura de Economía Regional y Urbana y que lleva por título “Externalidades y Economías de Aglomeración”.

La primera de las tareas tiene por objeto, la elaboración, por parte de cada uno de los equipos base, de un informe escrito donde se responda de manera sucinta y razonada a un conjunto de ocho cuestiones relacionadas con los contenidos técnicos del tema. La segunda tarea, también realizada en equipo, consistirá en realizar una presentación oral ante el resto de compañeros y en respuesta a otras dos cuestiones planteadas por el profesor. El diseño de estas dos tareas está especialmente indicado para instruir al alumno en las competencias transversales que indicábamos en la introducción de este trabajo. La Tabla 1 recoge el conjunto de cuestiones de la actividad y su distribución por tareas.

Tabla 1. Cuestiones planteadas para la realización de la actividad docente.

<b>Cuestiones Tarea 1: Informe escrito.</b>
C1. Definir el concepto de Economía de Aglomeración.
C2. Especificar una tipología para las Economías de Aglomeración.
C3. Distinguir entre los conceptos de Economías de Escala y Economías Externas.
C4. Definir el concepto de Economías de Localización.

---

C5. Describir brevemente algunas de las ganancias de productividad generadas en una industria por la existencia de Economías de Localización.

---

C6. Definir el concepto de Economía de Urbanización e indicar la principal diferencia en relación a las Economías de Localización.

---

C7. Definir, en el contexto de las Economías de Urbanización, el concepto de bien público y enumerar algunos ejemplos.

---

C8. Indicar qué tres motivos o fuerzas explican el nacimiento y formación de las ciudades.

---

### **Cuestiones Tarea 2: Presentación oral.**

---

C9. Referenciar algún ejemplo a nivel nacional o internacional de entornos geoeconómicos exitosos caracterizados por la presencia simultánea de economías de localización y economías de urbanización. Documentar el ejemplo seleccionado con fotografías, mapas o cualquier otro material multimedia adecuado a los fines de la exposición en clase.

---

C10. Identificar algún ejemplo donde se combinen de forma exitosa economías de localización y urbanización dentro del ámbito regional extremeño y caso de no encontrar ninguno, imaginar uno y formalizarlo de la manera más detallada posible.

---

Durante una de las primeras clases del curso, el profesor asigna un número (de uno a cuatro) al azar a cada uno de los alumnos presentes en el aula<sup>3</sup> y a continuación les indica que ellos mismos formen grupos con representantes de todas y cada una de estas categorías numéricas. Una vez formados los equipos base resultantes, el profesor dedica el resto de la clase a explicar con detenimiento la actividad docente, sus objetivos, las competencias transversales objeto de aprendizaje, los tiempos y plazos de entrega y el método de evaluación. Para ello, proyecta en clase la Tabla 1 así como un conjunto de documentos, todos ellos, accesibles a los

alumnos en el aula virtual de la asignatura. A continuación, les entrega uno de esos documentos con las instrucciones básicas para la realización de las dos tareas. Estas instrucciones son las siguientes:

1.- Para la elaboración del informe escrito, cada uno de los miembros del grupo deberá especializarse en la resolución de dos cuestiones consecutivas de las ocho planteadas, convirtiéndose así en el experto del grupo en esos dos temas.

2.- Cada experto deberá preparar de forma individual las dos cuestiones que le han sido asignadas por el grupo. Dispondrá para ello de un plazo de una semana durante la cual podrá recopilar cuanta

---

3. La clase está constituida por treinta y dos alumnos matriculados que asisten a las lecciones de forma regular. Para el desarrollo de las tareas en clase correspondientes a esta actividad, el grupo se subdivide en otros dos y se utilizan las horas de seminarios contempladas en el programa de la asignatura.

información (tablas, gráficos, informes, etc.) pueda resultarle de utilidad. Durante esta semana podrá igualmente consultar al profesor las dudas o cuestiones que se le planteen utilizando para ello las horas de tutorías.

3.- Llegado el día de la actividad, el profesor concederá 25 minutos para que se reúnan todos los especialistas de cada uno de los temas en los equipos o mesas de expertos correspondientes. Durante estos 25 minutos, los expertos expondrán sus principales conclusiones con el objetivo de que el trabajo de cada uno de ellos pueda verse enriquecido con las aportaciones realizadas por el resto de especialistas en el tema.

4.- Transcurridos estos 25 minutos, los equipos de expertos se disolverán y volverán a su equipo base donde se encontrarán con los otros especialistas en el resto de preguntas planteadas por el profesor. Una vez reunidos, cada uno de los especialistas explicará al resto de compañeros del equipo base sus principales conclusiones así como los datos, tablas, gráficos, etc. que las soportan. Los equipos base dispondrán de 25 minutos para esta parte de la actividad.

5.- Concluido el tiempo anterior, se procederá a un descanso, tras el cual el equipo base dispondrá de un tiempo máximo de 50 minutos para elaborar el

informe final objeto de esta tarea, pasarlo a formato pdf y subirlo al aula virtual de la asignatura, conforme a las indicaciones dadas por el profesor. En dicho informe deberán responderse las ocho preguntas planteadas en una extensión máxima de cuatro folios. Podrán añadirse como anexos tantos documentos como se estimen oportunos, siempre y cuando estén convenientemente referenciados en los folios del informe.

6.- Una vez que todos los informes se encuentren depositados en al aula virtual, el profesor procederá a su evaluación, para lo que elaborará un informe tipo con las mejores respuestas elaboradas por los grupos que pondrá igualmente a disposición de los alumnos en el aula virtual y que presentará en una de las clases presenciales, apoyándose para ello en diverso material multimedia.

7.- Por último, una vez finalizada la primera de las tareas, cada grupo base dispondrá de una semana para subir al aula virtual de la asignatura, el archivo PowerPoint que servirá de base para su presentación oral en clase sobre las dos últimas cuestiones presentes en la Tabla 1. Cada exposición tendrá una duración máxima de 15-20 minutos y será coevaluada conforme a las dimensiones y criterios especificados en la rúbrica de la tarea.

Tabla 2. Rúbrica para evaluar la presentación oral de una clase.

		<b>EXCELENTE (100 puntos)</b>	<b>BUENO (80 puntos)</b>	<b>ACEPTABLE (60 puntos)</b>	<b>DEFICIENTE (0 puntos)</b>
<b>CONTENIDOS DE LA CLASE</b>	<b>25%</b>	Demuestra un conocimiento excelente de todos los contenidos impartidos durante la clase lo que se traduce en que desarrolla cada uno de los puntos indicados en el índice del tema, con mucha claridad y abundancia de información.	Demuestra un buen conocimiento de todos los contenidos impartidos durante la clase.	Demuestra un buen conocimiento de la mayoría de los contenidos impartidos durante la clase.	Demuestra un bajo conocimiento de la mayor parte de la materia impartida en clase.
		25 puntos	20 puntos	15 puntos	0 puntos
<b>CALIDAD TÉCNICA DE LA PRESENTACIÓN</b>	<b>25%</b>	La presentación tiene un formato excepcionalmente atractivo utilizando un adecuado rango de animaciones, transiciones e hipervínculos externos con material multimedia diverso. No existen fallos técnicos significativos.	La presentación resulta atractiva, sin fallos técnicos significativos, utilizando un adecuado rango de transiciones y animaciones, pero sin hipervínculos externos a material multimedia.	La presentación es fluida pero con algunos fallos técnicos significativos.	La presentación presenta abundantes fallos técnicos significativos. (*)
		25 puntos	20 puntos	15 puntos	0 puntos

<b>ORGANIZACIÓN E INTERÉS DE LA CLASE</b>	<b>20%</b>	La clase se desarrolla de forma secuencial, lógica y resultando muy interesante para el auditorio.	La clase se desarrolla de forma secuencial y lógica, pero sin resultar especialmente atractiva para el auditorio.	La clase se desarrolla de forma secuencial pero, a veces, se salta de un tema o apartado a otro sin argumentar la transición y dificultando el seguimiento por parte de la audiencia.	La clase se desarrolla de forma no secuencial y/o sin establecer una línea argumental clara entre las distintas partes de la misma.
		20 puntos	16 puntos	12 puntos	0 puntos
<b>LENGUAJE CORPORAL</b>	<b>15%</b>	Siempre tiene buena postura corporal y se proyecta seguro de sí mismo. Establece contacto visual con el auditorio a lo largo de toda la exposición.	Siempre tiene buena postura corporal y se proyecta seguro de sí mismo, pero en ocasiones pierde el contacto visual con el auditorio.	En ocasiones su postura corporal no es adecuada o no consigue proyectarse con seguridad ante el auditorio.	Frecuentemente, su postura corporal es inadecuada y/o no consigue proyectarse con seguridad ante el auditorio.
		15 puntos	12 puntos	9 puntos	0 puntos
<b>EXPRESIÓN ORAL</b>	<b>15%</b>	Habla con claridad durante toda la clase y el vocabulario utilizado es siempre adecuado.	Habla con claridad durante la mayor parte de la clase y el vocabulario utilizado es siempre adecuado.	Habla con claridad durante la mayor parte de la clase, pero el vocabulario utilizado a veces no es adecuado.	No habla con claridad durante amplias partes de la clase y/o el vocabulario utilizado es frecuentemente no adecuado.
		15 puntos	12 puntos	9 puntos	0 puntos

(\*) Fallos técnicos significativos: hay demasiado texto, las figuras, tablas y cuadros de texto no están alineados o justificados, los títulos de las secciones no aparecen correctamente enumerados, no hay homogeneidad en la tipografía utilizada, las gráficas y tablas no están correctamente referenciadas, algunos contenidos no son fácilmente legibles, etc.

### 3. RESULTADOS

Finalizada la actividad de aprendizaje, los alumnos proceden a su evaluación, cumplimentando un cuestionario de satisfacción anónimo, disponible en el aula virtual de la asignatura y accesible desde cualquier dispositivo móvil. El instrumento de recogida de información se diseñó conforme a una escala Likert de 7 puntos (1: Nada de acuerdo – 7: Totalmente de acuerdo) y fue contestado de forma anónima por todos los alumnos participantes en la experiencia. Entre los resultados más significativos podemos destacar los siguientes: un 93,75% de los encuestados recomienda el uso de esta metodología en otras asignaturas de la titulación, un 81,25% está bastante, muy o totalmente de acuerdo con que la actividad de aprendizaje planteada, les ha ayudado a mejorar en su capacidad de análisis y síntesis; un 87,50% a mejorar en competencias como la comunicación escrita y la capacidad de organización y planificación y un 93,75%, a mejorar su capacidad de comunicación oral. Además, el 81,25% de los alumnos reconoce que la actividad les ha ayudado a comprender mejor los contenidos de la asignatura. En relación a esto último, conviene destacar que la apreciación subjetiva de los alumnos parece estar en consonancia con los resultados objetivos obtenidos. Así, tan sólo dos de los treinta y dos alumnos (6,25%) que participaron tanto en ésta como en otras actividades de aprendizaje cooperativo realizadas durante el curso, no consiguieron superar el examen final de la asignatura. El resto de la clase (93,75%) superó el mismo con una nota media de 7,2 sobre 10 y una desviación estándar de 8,17.

### 4. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados anteriores y de nuestra experiencia personal durante el curso, la propuesta de evaluación formativa presentada en este trabajo, conforma una metodología de enseñanza-aprendizaje activa con un alto valor añadido. En nuestro caso, este valor añadido viene generado no sólo por el grado de satisfacción del alumnado con las actividades de aprendizaje cooperativo diseñadas (como ya observara Johnston et al 2000), sino también y en línea con investigaciones más recientes (Huynh, Jacho-Chavez y Self, 2010), con el aprendizaje, por parte del alumno, de los contenidos técnicos directamente relacionados con el currículo de la asignatura. En este sentido y aun con las cautelas propias de no haber podido contrastar estadísticamente nuestros resultados con los de un grupo de control, sí que resulta cuanto menos llamativo el que prácticamente la totalidad de la clase alcanzase con holgura el grado de conocimientos necesarios para superar el examen final de la asignatura.

Por otro lado, el uso de una rúbrica específica para el desarrollo de la tarea de aprendizaje planteada, facilitó su realización dando pautas claras al alumnado sobre las dimensiones más relevantes de la misma. Además favoreció la incorporación del alumno al proceso de evaluación (coevaluación) mediante su participación activa tanto en la definición de los pesos relativos de cada una de las dimensiones como en la retroalimentación ofrecida a compañeros. La discusión en clase de estos aspectos fue muy enriquecedora potenciando aún más los efectos positivos descritos con anterioridad.

En todo caso, la validez de estos primeros resultados queda circunscrita al contexto concreto de su aplicación. Una generalización de los mismos dentro del entorno más amplio de los estudios superiores de Economía, requeriría, por un lado, de su contrastación estadístico-eco-

nométrica y por otro lado, del análisis de experiencias similares en otras asignaturas de la disciplina económica y en otros grupos y tipologías de estudiantes y profesores. En nuestra opinión, cualquiera de estas vías constituyen interesantes y prometedoras líneas de investigación futuras.

## 5. REFERENCIAS

- ALLGOOD, S., WALSTAD, W.B., Y J. J. SIEGFRIED. (2015). Research on Teaching Economics to Undergraduates. *Journal of Economic Literature*, vol. 53(2), 285-325
- ARONSON, E. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Sage Publications, Beverly Hills, California.
- BARTLETT, R. (1995). A flip of the coin-a roll of the die: an answer to the free-rider problem in economic education. *Journal of Economic Education*, vol. 26(2), 131-139.
- BONWELL, C. C. (1996). Enhancing the lecture: Revitalizing a traditional format. In T. E. Sutherland & C. C. Bonwell (Eds.), *Using active learning in college classes: A range of options for faculty*. San Francisco: Jossey-Bass, 31-44.
- DEVRIES, D. Y K. EDWARDS (1973). Learning games and student teams: Their effect donde classroom process. *American Educational Research Journal*, vol. 10, 307-318.
- GARCÍA, R., J.A. TRAVER E I. CANDELA (2001). *Aprendizaje cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. Editorial CCS, Madrid.
- HUYNH, K.P., D. T. JACHO-CHÁVEZ Y J.K. SELF (2010). The efficacy of collaborative learning recitation sessions on student outcomes, *American Economic Review*, vol. 100(2), 287-291.
- JOHNSON, D.W. Y R.T. JOHNSON (1981). Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction. *Journal of Education Psychology*, vol. 73, 444-449.
- JOHNSON, D.W. Y R.T. JOHNSON (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*, Aique, Buenos Aires.
- JOHNSTON, C.G., R. H. JAMES, J.N. LYE Y I.M. MCDONALD (2000). An evaluation of the introduction of collaborative problem-solving for learning economics. *Journal of Economic Education*, vol. 31(1), 13-29.
- LYMAN, F. T. (1981). The responsive classroom discussion: The inclusion of all students. In A. Anderson (Ed.), *Mainstreaming Digest*. College Park: University of Maryland Press, 109-113.
- MAIER, M. Y D. KEENAN (1994). Teaching tools: Cooperative learning in Economics". *Economic Inquiry*, vol. 32(2), 358-361.
- MAIER, M., K. MCGOLDRICK Y S. SMIKINS (2010). Implementing cooperative learning in introductory economics courses, in B. Millis (ed.), *Cooperative Learning in Higher Education, Across the Disciplines, Across the Academy*, Sterling, VA: Stylus Press, 157-180.
- MARBURGER, D.R. (2005). Comparing student performance using cooperative learning. *International Review of Economics and Education*, vol. 4 (1), 46-57.
- MCGOLDRICK, K. (2012). Using cooperative learning in Economics, en Hoyt, G.M. y MCGOLDRICK, K. (eds), *International Handbook on Teaching and Learning Economics*, Edward Elgar, Cheltenham, UK, 57-67.
- MCGOLDRICK, K., R. REBELEIN, J. ROAHDS Y S. STOCKLY (2010). Making cooperative learning effective for economics, in M. Salemi y W. Walstad (eds.), *Teaching*

- Innovations in Economics, Cheltenham, UK y Northampton, MA, USA: Edward Elgar, 65-94.
- REDDY, Y.M. Y H. ANDRADE (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 35(4): 435-448.
- JONSSON, A. Y S. SVINGBY (2007). The use scoring rubrics: reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, vol. 2: 130-144.
- SLAVIN, R.E. (1990). *Cooperative learning: theory, research and practice*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- SPRINGER, L., M.E. STANNE, S.S. DONOVAN (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in Science, Mathematics, Engineering and Technology. A meta-analysis. *Review of Educational Research*, vol. 69 (1): 21-51.
- WATTS, M. Y W.E. BECKER (2008). A little more than chalk and talk: Results from a third national survey of teaching methods in undergraduate economic courses. *Journal of Economic Education*, vol. 39 (3), 273-286.
- WILLIAMSON, V.M. Y M.W. ROWE (2002). Group problem-solving versus lecture in college-level quantitative analysis: the good, the bad, and the ugly. *Journal of Chemical Education*, vol. 79(9), 1131-1134.
- YAMARIK, S. (2007). Does cooperative learning improve student learning outcomes. *Journal of Economic Education*, vol. 38(3), 259-277.