

Una propuesta práctica de metodologías participativas en la enseñanza del Derecho Mercantil.

*Objetivos de la enseñanza universitaria:
pensar críticamente, razonar analíticamente,
resolver problemas y comunicar con claridad.*

*“To know the laws
is not to memorize their letter
but to grasp their full force
and meaning”
Cicero (106 BC - 43 BC)*

Fernando Díez Estella
Profesor Contratado Doctor de Derecho Mercantil
Universidad Antonio de Nebrija
fdieze@nebrija.es

Resumen

En el presente trabajo se exponen, de forma sucinta, algunas propuestas prácticas para la enseñanza del Derecho Mercantil conforme al modelo instaurado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en concreto, las metodologías docentes participativas. Todas las acciones desarrolladas, que se detallan en los Anexos, van encaminadas a incentivar la participación de los alumnos, haciéndoles partícipes del proceso enseñanza-aprendizaje; a ofrecer una visión más práctica de la asignatura; y a facilitar su posterior inserción en el mercado laboral. El objetivo, de acuerdo con los principios de Bolonia, es en última instancia la formación en competencia y la excelencia académica. Más que de forma empírica o cuantitativa, se acompaña igualmente una valoración cualitativa de esta metodología sobre la base de las opiniones de los propios alumnos.

Palabras clave: EEES, Bolonia, innovación docente, metodologías participativas.

INDICE: I.- Introducción. II. Los objetivos: formación en competencias y la excelencia académica. III. Metodologías Participativas de Enseñanza.

III.1.- Acciones desarrolladas. III.2.- *Blended learning*. IV. La importancia del asesoramiento académico en la implementación de las metodologías participativas. V. Conclusiones. VI.- RELACIÓN DE ANEXOS. VII.- BIBLIOGRAFÍA

I.- Introducción.

En la línea propuesta por estas IV Jornadas sobre Innovación Docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES), se plantean en esta comunicación algunas propuestas prácticas para la utilización de metodologías interactivas en la docencia del Derecho Mercantil en la carrera de Derecho.

Las directrices que marca la Declaración de Bolonia implican nuevos modelos de docencia –en los que se aspira a la excelencia académica- los cuales afectarán directamente y competarán tanto al profesor universitario como al estudiante; ambos deberán adaptarse e implicarse en un nuevo modelo educativo que requerirá una participación muy activa.

Todos somos conscientes de los retos que el Espacio Europeo de Educación Superior plantea, y la dificultad que supone el cambio de modelo inspirado en la Declaración de Bolonia, y el paso de un formato basado en la mera transmisión de conocimientos (sobre la base de la “lección magistral”) a una formación en competencias (sobre la base de una enseñanza más centrada en los aprendizajes, sistemas alternativos de evaluación de los mismos, y especialmente en involucrar al alumno en el proceso, haciéndole partícipe y protagonista del propio proceso de aprendizaje).

Sobre la base de reciente literatura académica, española³⁹⁰ y estadounidense, y la experiencia adquirida en la metodología aplicada en la Universidad Antonio de Nebrija –que, sin llamarse así es bastante ajustada al “modelo Bolonia”- en la docencia del Derecho Mercantil, se ofrecen a

³⁹⁰ *Vid.*, por todos, CHAMORRO PLAZA, M^a del C. y SÁNCHEZ DELGADO, P. (coord), *Iniciación a la docencia universitaria*, Universidad Complutense de Madrid (ICE), 2006, en el que se abordan cuestiones como las técnicas de comunicación en el aula, el uso de las nuevas tecnologías, el papel de la tutoría y las estrategias de motivación del alumnado en la Universidad, todo ello en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior.

continuación una serie de propuestas y ejemplos prácticos de cómo implementar un diseño docente que consiga crear un entorno de aprendizaje en el que el alumno no sea un mero receptor pasivo, sino que se convierta en principal protagonista del proceso: mediante el empleo de Metodologías Docentes Participativas.

Los caracteres que reviste la asignatura de Derecho Mercantil la hacen especialmente idónea para la aplicación de los principios y metodología a los que responde el nuevo marco:

a) Al tratarse de una asignatura que se imparte en los dos últimos años de carrera (antes licenciatura, ahora grado), parte de la base de una mayor madurez humana e intelectual del alumno, la existencia de una sólida base de conocimientos jurídicos y una cierta práctica en la aplicación de los mismos. Así mismo, el momento temporal en el que se encuentra el alumno en su último curso previo a su incorporación al mundo laboral, le hace estar especialmente sensibilizado y receptivo hacia todo lo que suponga la inserción en el ámbito profesional, lo que facilita un enfoque de la asignatura eminentemente dirigido al ejercicio de la abogacía (en cualquiera de sus vertientes, de trabajo en un despacho de abogados, como abogado de empresa, como asesor jurídico, en la Administración Pública, etc.).

b) Al tratarse de una asignatura cuyo contenido es eminentemente dinámico y evolutivo, ya que está intrínsecamente ligada al desarrollo y funcionamiento de los mercados, y sometida por tanto a continúa transformación derivada de la actualidad misma, permite reflejar de modo práctico la conexión entre lo que el alumno estudia y trabaja en el aula, y lo que tiene lugar en la calle.

c) Derivado de lo anterior, a las clásicas tres “fuentes” de materiales que deben emplearse en la docencia de cualquier asignatura de Derecho (Legislación, Jurisprudencia y Doctrina), podemos añadir aquí un cuarto: la prensa, en el sentido que es frecuente –si no diaria- la aparición en los medios de comunicación de noticias relacionadas con los asuntos y epígrafes que el alumno tiene incluido en su temario.

Para ello, seguiremos en esta comunicación el siguiente esquema: tras este epígrafe de introducción, se señalan en el epígrafe II algunos de los principales objetivos del nuevo modelo docente, en el marco del EEES, y a los que estas metodologías interactivas tienen mucho que aportar: la formación en competencias y la excelencia académica. A continuación, en el epígrafe III se abordan en profundidad, y con múltiples referencias a Anexos –que reflejan experiencias docentes ya implantadas- estas metodologías. En el epígrafe IV se apunta cuál es una herramienta que frecuentemente se olvida en el diseño del “modelo Bolonia”, y que sin embargo está llamada a jugar un papel esencial en la consecución de sus objetivos y fines: el asesoramiento académico. Finalmente, en el epígrafe V se apuntan algunas conclusiones.

II. Los objetivos: formación en competencias y la excelencia académica.

El punto de partida para este cambio de modelo es un proceso de reflexión sobre el cambio de perspectiva y metodología que la *formación en competencias* implica. En este sentido, y en una carrera de carácter humanista (es decir, no de ciencias empíricas, sino sociales) pero tan orientada al ejercicio profesional, como son los estudios de Derecho, nos parece oportuno centrar la mirada en la evolución reciente de los procesos de formación continuada en el ámbito laboral, en el que la Ley 5/2003, de Cualificaciones parece haber avanzado –posiblemente sin pretenderlo- mucho más hacia el paradigma del Espacio Europeo de Educación Superior que lo que la propia Ley Orgánica de Universidades ha conseguido.

Así mismo, la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales³⁹¹, subrayaba en su Exposición de Motivos “*la importancia de la formación práctica de los profesionales, de modo que quede garantizada de forma objetiva su capacidad para prestar la asistencia jurídica constitucionalmente prevista*”.

³⁹¹ B.O.E. nº 260, de 31 de octubre de 2006, p. 37743.

El reciente –y polémico- Reglamento que desarrolla dicha Ley, aprobado³⁹² por el Real Decreto 775/2011, de 3 de junio, vuelve a insistir en esta cuestión, al hablar de las competencias en los requisitos de titulación (artículo 3), la formación para el acceso a la profesión de abogado (artículo 10) o de procurador (artículo 11), etc.

Es evidente, por tanto, que no sólo el alumno, también el profesor universitario ha debido actualizarse; incluso un nuevo lenguaje académico ha surgido de este proceso. Vocablos como *competencias, capacidades, perfiles profesionales, tareas, aptitudes, destrezas, etc.*, han empezado ya a formar parte del lenguaje cotidiano del claustro académico que está formando parte de la implantación de Bolonia en las Universidades.³⁹³

En efecto, se identifican primeramente las *realizaciones profesionales*, con las consiguientes *tareas* cuyo desempeño exigen. A partir de las mismas un adecuado reconocimiento de las *capacidades* que dichas tareas requieren arrojan las resultantes *unidades de competencia* que la formación universitaria debe proporcionar.

En la práctica, este nuevo enfoque supone que el estudiante pasa a ser el sujeto activo de la enseñanza; la docencia –entendida como transmisión de conocimientos- no es el único elemento integrante de este proceso. Hay un cambio de paradigma, y por tanto se exige del profesorado un nuevo estilo docente, en el que frente a la clásica clase presencial basada en el método de la lección magistral se empleen las nuevas tecnologías, nuevos recursos didácticos³⁹⁴, y –en el fondo- cuantos medios humanos y materiales contribuyan a un aprendizaje en parte en colaboración (en pequeños grupos, promoviendo el trabajo en equipo³⁹⁵) y en parte individualizado, pero en todo

³⁹² B.O.E. nº 143, de 16 de junio de 2011, p. 61762.

³⁹³ El autor de esta Comunicación quiere agradecer a los ponentes del curso “*La Formación en Competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior*”, celebrado en el Instituto de Ciencias de la Educación (Universidad Complutense de Madrid), los días 13, 14, 15 y 16 de febrero de 2006, sus valiosas aportaciones y sugerencias.

³⁹⁴ Vid., sobre esta cuestión, PARCERISA ARAN, A. (coord.), *Materiales para la docencia universitaria*, Ed. Octaedro / ICE – UB, Barcelona 2005.

³⁹⁵ Sobre este tema, Vid., EXLEY, K., DENNICK, R., *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Ed. Narcea 2007.

caso participativo³⁹⁶. Se trata, en definitiva, de crear nuevos entornos de aprendizaje a partir de nuevas estrategias docentes.

Partiendo de la base de que la Licenciatura de Derecho no ha formado parte fundamental de Proyectos como *Tuning I y II* o *Tendencias IV*³⁹⁷ donde se ha hecho un seguimiento de la implementación de los nuevos modelos de aprendizaje, nos encontramos ante un título superior (Derecho) en el que la innovación docente está en fase experimental.

Ahora bien, no podemos olvidar que la formación en competencias debe ajustarse a los objetivos propuestos de cada asignatura y, por tanto, debe cumplir los criterios establecidos en la guía docente de cada una de ellas, tal y como explicamos más adelante.

En cuanto al segundo objetivo, el de la excelencia académica, uno de los retos más difíciles que se le presentan a un profesor de universidad es el de conocer con precisión la calidad de su labor docente. Sin esa evaluación no resulta posible mejorar los métodos y los contenidos de las clases. Este reto suele afrontarse desde dos perspectivas distintas³⁹⁸: la primera, la más tradicional, es la de los cuestionarios que intentar obtener datos de determinadas dimensiones asociadas a la labor docente y que han llegado a convertirse en toda una corriente de investigación en el campo universitario³⁹⁹. El segundo enfoque, más reciente, establece modelos que parten de la autoevaluación como núcleo de un proceso reflexivo y participativo que permita describir y valorar la realidad.

En esta línea se encuentran el Plan de Calidad de las Universidades en su primera y segunda convocatoria, así como numerosos estudios

³⁹⁶ *Vid.*, con carácter general, LÓPEZ NOGUERO, F., *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*, Ed. Narcea, Madrid 2005.

³⁹⁷ Los trabajos elaborados por *Tuning I y II*, así como por *Tendencias III y IV (Universidades Europeas: puesta en práctica de Bolonia por parte de las Universidades)*, de la EUA (*European University Association*) nos han servido para conocer el grado de implantación del Proceso Bolonia en todas las universidades europeas así como para sopesar los pros y contras de los modelos docentes utilizados.

³⁹⁸ MUÑOZ CANTERO, RÍOS DE DEUS, ABALDE PAZ (2002) “Evaluación docente vs evaluación de la calidad” *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, v.8, n.2, 103-134.

³⁹⁹ PÉREZ JUSTE, R., “La calidad como reto en la universidad”, en APOCADA, P. y LOBATO, C. (Eds): *Calidad en la universidad; orientación y evaluación*, Barcelona, 1997.

desarrollados en los últimos años⁴⁰⁰. Esta segunda manera de entender la evaluación supone un añadido fundamental: la necesidad de involucrar al profesorado de forma activa y positiva en este proceso.

A este respecto, como ya hemos señalado en otra ocasión⁴⁰¹ (y por ello no vamos a extendernos aquí en esta cuestión), nos parece esencial la puesta en práctica de medios de evaluación de la calidad, en los cuales es perentorio que los profesores⁴⁰² realmente se involucren, así como el prestar más atención a lo que los propios alumnos piensan y perciben de la calidad de la enseñanza que reciben⁴⁰³.

III. Metodologías Participativas de Enseñanza.

Si se pretende –desde luego que la declaración de Bolonia así lo hace-situar al alumno en el centro del entorno enseñanza-aprendizaje, y que en su paso por la Universidad no se limite a retener una serie de conocimientos sino que desarrolle una serie de competencias y habilidades, parece evidente que es necesario el empleo de metodologías de la enseñanza que le involucren en el proceso.

Es evidente que el tamaño de la clase –en cuanto al número de alumnos se refiere- será un factor decisivo en la correcta implementación de estas metodologías, un número pequeño de alumnos ciertamente las favorece⁴⁰⁴, un número demasiado pequeño tampoco es adecuado (por ejemplo, cuando en su

⁴⁰⁰ En el mencionado artículo de MUÑOZ CANTERO (2002) se citan los de GONZÁLEZ GONZÁLEZ, D.; LÓPEZ FUENTES, R; HIDALGO DÍEZ, E.; GARCÍA LUPIÓN, B. y PEGALAJAR MORAL, M. (1999) “Evaluación del Profesorado Universitario por los Alumnos”, en *Nuevas realidades educativas, nuevas necesidades metodológicas*, AIDIPE, Facultad de CCEE, Universidad de Málaga, 1999, págs. 228-232.

⁴⁰¹ DÍEZ ESTELLA, F., “La calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior: Una propuesta metodológica para su evaluación y mejora en los estudios de Derecho”, en *Innovación educativa en Derecho constitucional. Recursos, reflexiones y experiencias de los docentes*, Lorenzo Cotino Hueso, Miguel Angel Presno Linera (coord.), Ed. Universidad de Valencia, 2010.

⁴⁰² *Vid.*, con carácter general, GROS SALVAT, B. y ROMANÁ BLAY, T., *Ser profesor; palabras sobre la docencia universitaria*, Ed. Octaedro, ICE – UB, Barcelona 2004.

⁴⁰³ *Vid.*, a este respecto, DÍEZ ESTELLA, F., *Implementing Bologna Process: Taking into Account What Students Think and Improving Professor's Performance in Class* (November 1, 2010); disponible en SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1831119>

⁴⁰⁴ EXLEY, K. y DENNICK, R., *Teaching in small groups in Higher Education. Tutorials, seminars and other groupings*, Narcea, 2007.

conocido trabajo el Prof. Mackenzie hablaba de 1 a 3 personas, eso ya nos trasladaría al plano de la tutoría⁴⁰⁵) y como trataremos de demostrar aquí, cabe también su implementación en grupos más grandes.

La clave –y por ello la cita de Cicerón que hemos reflejado al principio de esta comunicación- no es tanto que los alumnos opinen sobre una cuestión de acuerdo con unas reglas preestablecidas, sino que se formen su propia opinión, que desarrollen un sentido crítico. En efecto, en un amplio sector doctrinal, los objetivos de la enseñanza universitaria son, en una fórmula sintética y condensada: pensar críticamente, razonar analíticamente, resolver problemas y comunicar con claridad. En ese sentido, en su conocido trabajo sobre el quehacer de los profesores universitarios, el Prof. BAIN señalaba que nuestra tarea es sencillamente ayudar a los estudiantes a “*construir su propio sistema de conocimiento*”⁴⁰⁶.

Las metodologías –o si se quiere, las “técnicas” docentes- y los materiales pedagógicos que se precisan para la consecución de los objetivos a que se ha hecho referencia en los anteriores epígrafes son múltiples y variadas. Como ya empiezan a recogerse en interesantes artículos científico⁴⁰⁷s, los seminarios, trabajos de grupo, debates, etc, son una herramienta de docencia muy propia del “modelo Bolonia”. Aquí nos limitaremos a sistematizarlos en cuatro grandes grupos, que son los siguientes:

1) Discusiones de clase: todo el grupo participa, y el profesor meramente modera el debate. Naturalmente, es más apto para un nivel cognitivo superior – el caso de la asignatura de Derecho Mercantil, como se ha señalado, por su ubicación en el plan de estudios-, y el tamaño de la clase / grupo debe ser el adecuado.

2) Debates de grupo: siguiendo el esquema clásico de las Escuelas de Negocio (el “método del caso”), se trata de que antes de ir a la discusión de

⁴⁰⁵ MacKENZIE, N., ERAUT, M., and JONES, H. C., *Teaching and Learning. An Introduction to New Methods and Resources in Higher Education*, UNESCO-IAU, Paris 1970, p. 215.

⁴⁰⁶ BAIN, K., *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*, Publicaciones de la Universidad de Valencia, Valencia, 2007, p. 28.

⁴⁰⁷ JIMÉNEZ, JUAN-LUIS; PERDIGUERO, J. y SUÁREZ, A., Debating as a Classroom Tool for Adapting Learning Outcomes to the EHEA (June 1, 2011). Disponible en SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1868934>

toda la clase, se haya preparado en grupos más reducidos, que permita una primera aproximación al tema y un primer contraste de las posturas que se van a defender después.

3) Proyectos de grupo: en esta actividad el profesor actúa como de “consultor” del proyecto que llevan a cabo los alumnos. Como luego veremos, es un tipo de metodología que incentiva el tipo de competencias profesionales a las que nos venimos refiriendo en este trabajo: negociación, trabajo en equipo, desarrollo de relaciones interpersonales, liderazgo, resolución de conflictos, etc.

4) Peer teaching: cuando en una clase se observan diferentes niveles de aprendizaje, resulta de gran utilidad que unos alumnos –los que manejan mejor la asignatura o un determinado concepto- expliquen a sus propios compañeros el tema, sobre la base de una ficha técnica o un caso práctico que previamente hayan trabajado.

III.1.- Acciones desarrolladas.

Conforme a este planteamiento, se señalan a continuación cuáles han sido los recursos didácticos y la metodología seguida para impartir la asignatura de Derecho Mercantil. Es evidente que pueden llevarse a cabo una variedad casi ilimitada de metodologías participativas, tal como lo demuestra la experiencia reciente en algunas de las mejores universidades del mundo, como Harvard⁴⁰⁸, y de ello pueden encontrarse referencias en la abundante bibliografía existente⁴⁰⁹; aquí nos limitaremos a dejar constancia de las empleadas en la Universidad Antonio de Nebrija.

(i) El temario de la asignatura elaborado por el profesor, está colgado en la página web⁴¹⁰ de la asignatura, a través de la herramienta “Campus Virtual”, desde el primer día de clase, a la que tienen acceso –a través de la

⁴⁰⁸ “Harvard University Leads Interactive Teaching Method”, By Linda K. Wertheimer, *The Boston Globe*, April 24, 2007.

⁴⁰⁹ MCKEACHIE, WILBERT J., *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*, Boston: Houghton Mifflin Co. (1999).

⁴¹⁰ http://cursos.nebrija.es/main/course_home/course_home.php?cidReq=0910DP2125015300000

correspondiente clave- los alumnos, que pueden descargarse, además de los temas, los siguientes contenidos:

- Legislación
- Jurisprudencia
- Artículos doctrinales
- Otros materiales

(ii) Las clases presenciales parten del supuesto de que el alumno trae ya leído el tema o los contenidos que se van a exponer, conforme al programa detallado que se les entrega el primer día de clase. Ello facilita que la clase pueda desarrollarse con un alto grado de participación, ya que el profesor no tiene que dictar los apuntes, sino que puede dedicar todo el tiempo necesario a indicar los aspectos más relevantes de cada lección, explicar aquellas cuestiones que puedan revestir mayor dificultad en cuanto a su comprensión, y –sobre todo- a preguntar a los alumnos sobre cuestiones particulares y resolver sus dudas.

(iii) Al comienzo o final de la clase, se dedica un tiempo de entre 15 a 25 minutos a la discusión de un “Ejercicio de clase”, que se elabora y evalúa en la propia aula. Este tipo de ejercicios (*Vid.* algunos ejemplos en el Anexo nº 2) puede consistir en lo siguiente:

- Discusión sobre una noticia de prensa relativa a algún tema de actualidad que tenga relación con el contenido de la asignatura.
- Lectura de un texto jurídico (modelo de contrato, sentencia, breve artículo doctrinal, etc.) y posterior comentario.
- Distribución de los alumnos en grupos y discusión (a partir de posturas enfrentadas, que se indican respectivamente) de algún tema relevante de lo estudiado.

(iv) A lo largo de todo el curso, y a los efectos de obtener la correspondiente calificación del 33% de la asignatura consistente en la elaboración de “Casos prácticos”, se hace entrega a los alumnos de materiales

de trabajo más elaborados (*Vid.* algunos ejemplos en el Anexo nº 2), cuya resolución requiere un determinado número de horas de trabajo, y cuya entrega se exige por escrito. La elaboración de los mismos se recomienda que se haga en los grupos designados a tal efecto, o incluso en sub-grupos, que facilite la discusión sobre las cuestiones planteadas y el intercambio y confrontación de posturas enfrentadas.

(v) Como ha quedado dicho en un epígrafe precedente, un 33% de la evaluación final de la asignatura corresponde a la elaboración de un trabajo de investigación. Para ello, y una vez han pasado algunas semanas del Curso, que hayan permitido avanzar en el programa y permitir a los alumnos familiarizarse con el contenido de la asignatura, se entrega a los alumnos un listado (*Vid.* Anexo nº 1) de posibles temas, para que elijan uno, y se les asigne un tutor (de entre el claustro de profesores de la Universidad, o bien de entre los profesionales que imparten la materia como Profesores Asociados) especialista en la materia.

(vi) Además de la dirección académica específica del trabajo de investigación, el alumno cuenta con un asesor académico de la asignatura que, mediante una serie de entrevistas personales a lo largo del curso (preferiblemente tres –como mínimo–, una al comienzo del curso, otra después de los exámenes parciales de febrero, y una tercera antes de los exámenes finales de junio) hace un seguimiento de diversos aspectos relacionados con la evolución del proceso de aprendizaje: comprensión de los conceptos esenciales, elaboración de los casos prácticos, intervención en clase, etc. Como veremos en un epígrafe posterior, el papel de este asesor –que reviste una caracterización próxima a la figura del tutor tradicional, aunque con perfiles y cometidos distintos– es esencial en la consecución de los objetivos propuestos.

(vii) Como complemento a la formación impartida en el aula, los recursos bibliográficos existentes en la Biblioteca y en las Bases de Datos informáticos que los alumnos deben consultar, el trabajo personal o en grupo, y la tutoría académica personal, se realizan, a lo largo del curso, visitas a diversas Instituciones jurídicas, empresariales, profesionales, etc., (*Vid.* algunos de los lugares visitados en el Anexo nº 3) que permitan al alumno un contacto más

cercano con la realidad que está siendo objeto de estudio, y a la que se “enfrentará” en pocos meses.

(viii) Finalmente, para evitar que la única valoración que haga el propio alumno de la asignatura –a través de cuestionarios de evaluación y demás– tenga lugar al final del curso, una vez que ya no cabe la posibilidad de corregir algún aspecto o mejorar alguna carencia que aprecien, se les pide, de forma continúa, y de acuerdo con lo convenido con ellos al principio de curso (al transmitirles, como ha quedado dicho, que este cambio de modelo exige su implicación activa), *feedback* sobre la metodología y recursos empleados. Esto se lleva a cabo a través de los *one-minute-paper*⁴¹¹, consistentes en la redacción, de forma anónima, y en cinco minutos, de una breve nota en la que expresan libremente su opinión sobre el contenido concreto de una clase, la eficacia de una práctica, la idoneidad de los materiales o medios empleados, o cualquier otra cuestión particular del proceso de aprendizaje.

III.2.- Blended learning.

Con este término se designa el sistema docente que combina las metodologías que ofrecen las nuevas tecnologías (tutoría on-line, materiales disponibles en la web, etc.) con sistemas más convencionales de enseñanza (clases presenciales, tutoría, etc.).

Como tal es utilizado en la docencia de la asignatura Derecho Mercantil, en la Universidad Antonio de Nebrija, a través de la herramienta que hemos ya citado en el epígrafe de introducción, que se conoce como el “Campus Virtual”. Los alumnos matriculados en la asignatura tienen acceso al curso on-line desde cualquier ordenador (ver Figura 1).

⁴¹¹ Sobre su difusión en el ámbito de la educación universitaria en EE.UU., *Vid.*, LIGHT, R., *Making the Most of College. Students speak their minds*, Harvard University Press, Cambridge (Massachussets), 2001. En esta obra, sobre la base de miles de cuestionarios enviados a alumnos, y cientos de entrevistas personales, el autor lleva a cabo un exhaustivo estudio de las opiniones y preferencias de los estudiantes de los principales *College* norteamericanos, extrayendo conclusiones muchas veces sorprendentes sobre qué es lo que de verdad valoran y demandan estos estudiantes. Pese a que muchas de estas conclusiones no son trasladables – por las inherentes diferencias de sistema y cultura universitaria- a nuestro ámbito docente, otras muchas sí, y las que de momento hemos ido poniendo en práctica han sido siempre exitosas entre los alumnos.

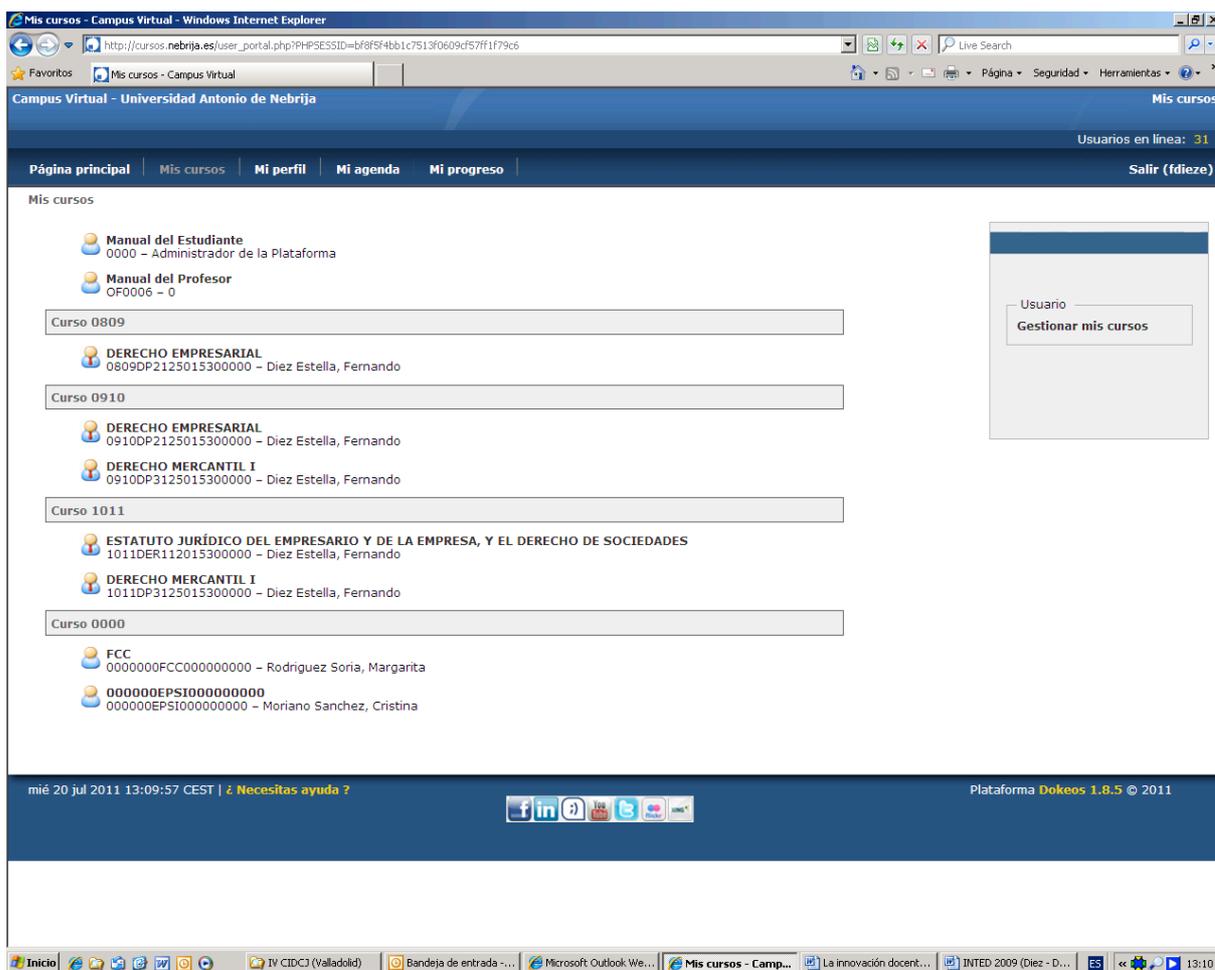


Figura 1

Una vez han introducido correctamente su clave de acceso y su contraseña, tienen acceso al conjunto de materiales que componen el curso completo, que básicamente consisten en el temario de la asignatura, legislación y jurisprudencia, y un apartado de “Otros materiales”, además de la descripción del curso, los itinerarios de aprendizaje, etc (ver Figura 2), de forma que pueden descargarse todo el material en formato PDF u otros (vídeos, hojas de cálculo, Presentaciones en PPT, etc.).

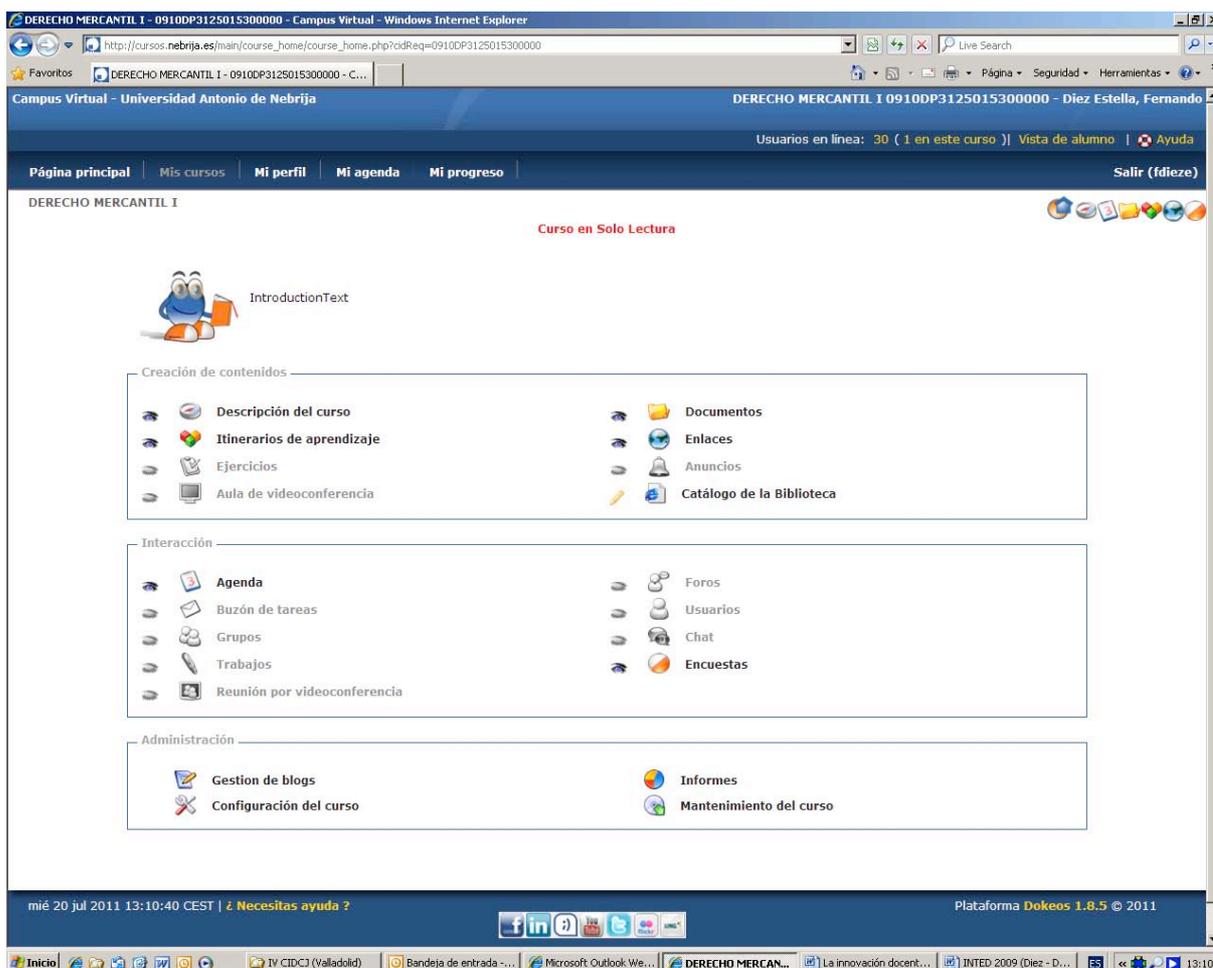


Figura 2

Estos materiales pueden consistir, por tanto, en las presentaciones que se van a usar en clase, en archivos de audio o vídeo que ilustran algunas de las cuestiones o los temas que van a estudiarse, o artículos de prensa o de revistas especializadas que tienen que leer para su posterior discusión y debate en clase. Pueden encontrarse algunos ejemplos de estos materiales en la Figura 3.

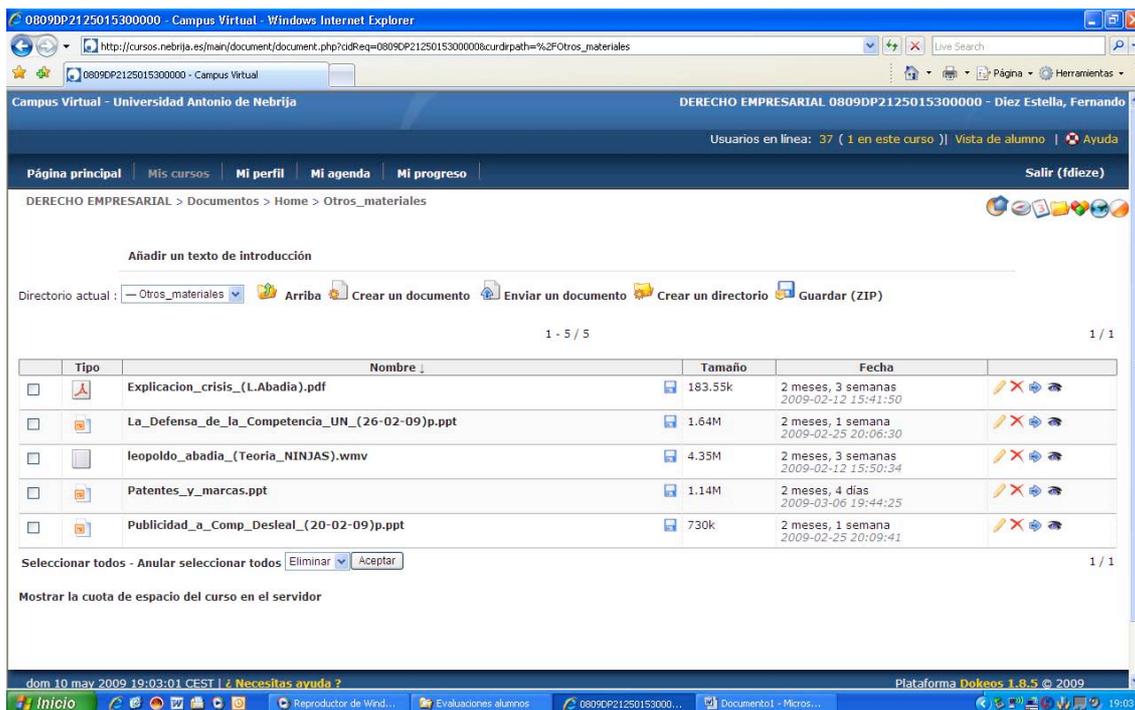


Figura 3

Al dar acceso a los alumnos al contenido íntegro del temario que va a constituir el núcleo de la asignatura de Derecho Mercantil, permitiendo que se descarguen los ficheros PDF (tal como se muestra en la Figura 4) para que puedan almacenarlos en sus ordenadores o imprimirlos, se consiguen una serie de objetivos dignos de mención:

1) El profesor de la asignatura no tiene que perder tiempo en clase “dictando” los apuntes (práctica, como todos sabemos, por desgracia muy frecuente en las aulas de la Universidad española).

2) Los alumnos pueden venir a clase con el tema leído, lo que les lleva a familiarizarse con la materia que se va a tratar en clase antes de la explicación por parte del profesor, y evidentemente contribuye a un mejor aprovechamiento de ésta.

3) La metodología participativa –o interactiva, como quiera llamársele- a la que venimos haciendo referencia en este trabajo puede ser una realidad, en la medida en que el alumno se sitúa no como un mero espectador pasivo, sino ocupando un lugar de referencia –que no sustituye al del profesor- en el entorno del proceso enseñanza/aprendizaje; las cuestiones importantes ya

están dichas, o más bien “escritas”, y las tienen enfrente de los ojos, en papel o en la pantalla de sus PC’s, por lo que el tiempo de clase puede dedicarse con toda libertad al debate, recalcar los aspectos más importantes de cada tema, aclarar las áreas más confusas, preguntar a los alumnos por sus percepciones al respecto, etc.

DERECHO MERCANTIL I > Documentos > Home > Temario

Añadir un texto de introducción

Directorio actual: --Temario-- Arriba Crear un documento Enviar un documento Crear un directorio Guardar (ZIP)

Tipo	Nombre	Tamaño	Fecha
	01_Origen_y_evolucion_historica.pdf	28.47k	9 meses, 4 semanas 2010-09-19 12:28:15
	02_Fuentes_y_aplicacion.pdf	66.93k	9 meses, 4 semanas 2010-09-19 12:28:20
	03_El_empresario.pdf	57.58k	9 meses, 4 semanas 2010-09-19 12:28:25
	04_La_responsabilidad_del_empresario.pdf	71.12k	9 meses, 4 semanas 2010-09-19 12:28:30
	05_El_consumidor.pdf	16.45k	9 meses, 4 semanas 2010-09-19 12:28:35
	06_La_contabilidad_del_empresario.pdf	82.63k	9 meses, 4 semanas 2010-09-19 12:28:40
	07_La_publicidad_registral.pdf	42.91k	9 meses, 4 semanas 2010-09-19 12:28:44
	08_El_establecimiento_mercantil.pdf	36.56k	9 meses, 4 semanas 2010-09-19 12:28:48
	09_Los_signos_distintivos_del_empresario.pdf	75.77k	9 meses, 4 semanas 2010-09-19 12:28:53
	10_Propiedad_industrial_y_patentes.pdf	61.41k	9 meses, 4 semanas 2010-09-19 12:28:57
	11_El_Derecho_de_Defensa_de_la_Competencia.pdf	70.01k	9 meses, 4 semanas 2010-09-19 12:29:03
	12_La_Competencia_Desleal_y_la_publicidad.pdf	69.25k	9 meses, 4 semanas 2010-09-19 12:29:09
	13_El_empresario_social.pdf	67.5k	8 meses, 2 días 2010-11-16 16:27:12
	14_Las_Sociedades_personalistas.pdf	62.03k	8 meses, 2 días 2010-11-16 16:27:20
	15_Las_Sociedades_de_capital.pdf	75.22k	8 meses, 2 días 2010-11-16 16:27:28
	16_Las_aportaciones_sociales.pdf	42.17k	8 meses, 2 días 2010-11-16 16:27:34

Figura 4

Tal como mostramos al final de esta comunicación (ver Anexo 4), en los comentarios que los propios alumnos hacen al final del curso, cuando son preguntados por los resultados de esta metodología interactiva, el hecho de disponer de los apuntes y otros materiales en la web con carácter previo a la clase es sin duda uno de los aspectos que más valoran de cómo se imparte la asignatura y más agradecen de cara a mejorar el aprendizaje.

IV. La importancia del asesoramiento académico en la implementación de las metodologías participativas.

No se trata aquí de llevar a cabo un estudio exhaustivo de esta cuestión, que ya hemos abordado en otra obra⁴¹², a la cual nos remitimos, sino de apuntar brevemente la importancia de la figura del asesor académico (figura que se encuentra a mitad de camino entre el “tutor” y el *coach* en la implementación del “modelo Bolonia”, en general, y las metodologías participativas en particular.

En efecto, el alumno se ve involucrado en el entorno enseñanza-aprendizaje, y su papel deja de ser la de un mero espectador pasivo para asumir un rol mucho más activo y participativo. Incluso con buena voluntad por su parte, el asesoramiento académico personalizado se revela una herramienta fundamental para lograr el correcto aprovechamiento de esta nueva mitología, y al postre, la consecución de esos otros fines más amplios a los que venimos haciendo referencia en este trabajo: la formación en competencias y la excelencia académica.

Como consecuencia de lo que acabamos de exponer, el asesoramiento académico se convierte en un nuevo elemento clave del EEES. Y esto es así por las siguientes razones⁴¹³:

- El EEES exige al alumno un mayor protagonismo en su devenir académico, lo que implica una atención más personalizada que sepa adaptarse a las especiales y personales circunstancias de cada alumno.

⁴¹² DÍEZ ESTELLA, F., “La tutoría como elemento clave de la renovación permanente de la calidad universitaria”, en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, Juan Manuel Ayllón Díaz-González (Coord.), 2009.

⁴¹³ *Vid.* en este sentido: DORIO, I Y TORRADO, M.: “La tutoría en el espacio europeo de educación superior”, comunicación presentada en los Talleres de Formación al Profesorado de la UPM para la Convergencia Europea, www.upm.es; ALVÁREZ, PÉREZ, P.R.: “La tutoría universitaria ante la Convergencia Europea”, www.ull.es; GAIRÍN, J.: “La tutoría académica en el escenario de la educación superior”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, abril, 2004, págs. 61 y ss.; ORDOÑEZ SOLANA, C., PÉREZ LÓPEZ, Mª C.: “Orientación y tutoría en la Convergencia Europea: una experiencia en la Universidad de Granada”, comunicación presentada en el V Congreso internacional “Educación y Sociedad”.

- La gran carga de trabajo que supone el nuevo sistema a través de los créditos ECTS, exige, igualmente, un asesoramiento más riguroso, y la elaboración de planes de estudio a la carta para los alumnos.
- El nuevo rol más activo del alumno, como auténtico protagonista de su entorno de aprendizaje, tiene como contraprestación para el profesorado nuevas acciones de apoyo personalizado que desarrollen sus capacidades.

Por lo tanto, las nuevas exigencias del EEES sitúan a la figura del asesor y su función tutorial como clave de desarrollo del mismo y, en definitiva, como indicador de calidad⁴¹⁴ que, no olvidemos, es uno de los objetivos fundamentales de la Declaración de Bolonia.

Sin embargo, es importante distinguir los perfiles que se le van a exigir a esta figura, ya que la nueva tutoría debe reunir o englobar muy diversas funciones, o aunar en una sola figura los tradicionales tipos de tutoría que la doctrina ha distinguido tradicionalmente⁴¹⁵. En efecto, la selección y formación de las personas que vayan a ocupar ese puesto es una cuestión delicada y que exige un elevado nivel de profesionalización⁴¹⁶.

V. Conclusiones.

⁴¹⁴ La tutoría como indicador de calidad del EEES es una constante admitida por la mayoría de los especialistas. *Vid.* en este sentido, GAIRÍN, J., “La tutoría académica en el escenario de la educación superior”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Abril, 2004, págs. 61 y ss.; “Orientación y tutoría universitaria”, www.usal.es, págs. 2 y ss. ; “La tutoría universitaria”, Universidad de Alicante, www.ua.es.

⁴¹⁵ *Vid.* LÁZARO MARTÍNEZ, A., “La acción tutorial de la función docente universitaria”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, nº1, 1997., y recoge la misma clasificación: BORONAT MUNDANA, J., CASTAÑO POMBO, N., Y RUIZ RUIZ, E.: “La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario”, Universidad de Valladolid.

⁴¹⁶ *Vid.*, sobre estos aspectos, RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.), *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*, Ed. Octaedro/ICE-UB, Barcelona 2004, pp. 82 y ss. Y aunque hace referencia específicamente al perfil del tutor y a la selección y formación de los tutores entre iguales, es también muy interesante, LOBATO FRAILE, C., ARBIZU BACAICOA, F., CASTILLO PRIETO, L., “Claves de la práctica de la tutorización entre iguales en las Universidades anglosajonas”, *Revista de enfoques Educativos* 6 (1), Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 2004, pp. 53-65.

Llegados a este punto, podemos finalizar la presente comunicación con un apartado de conclusiones que sintetice los principales resultados a los que se ha llegado.

En primer lugar, el nuevo modelo de enseñanza universitaria instaurado a partir de la Declaración de Bolonia aspira a situar al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que requiere un nuevo “estilo” docente que le lleve a involucrarse más, en el aula y fuera de ella, con sus estudios, abandonando por tanto el clásico rol de mero espectador pasivo en las clases que se imparten en las aulas de enseñanza superior.

En segundo lugar, un ejemplo concreto de este nuevo “estilo” docente – es evidente que hay otros muchos, aquí nos hemos limitado a detallar uno en particular- son las Metodologías Participativas (también denominadas en la literatura Interactivas) de Enseñanza, que emplean una serie de materiales y recursos didácticos en los que el alumno cobra un mayor protagonismo, ya que tiene que necesariamente ser parte –y parte activa- del proceso.

En tercer lugar, y en consonancia con la “Era Digital” en la que vivimos, y la facilidad del actual alumnado universitario para manejar las TIC (Tecnologías de la Información y el Conocimiento), una herramienta especialmente apta para conectar con ellos sin abandonar los sistemas clásicos de enseñanza, es el *blended-learning*, que combina el empleo de recursos on-line con clases presenciales, la web y el aula, el Campus Virtual y la asistencia a clase.

En cuarto lugar, el empleo de todas estas técnicas, herramientas y recursos, por la novedad que suponen y por el hecho mismo de que obligan al alumno a una implicación mayor, y participar en el curso, con una actitud activa y toma de decisiones constante, precisa de un elevado grado de asesoramiento académico, a través de la figura del tutor tradicional, al que ahora se le asignan tareas y cometidos nuevos, conforme al modelo descrito.

En quinto y último lugar, la adecuada implementación de todo lo anterior tiene como resultados (a los que hemos llegado de forma cualitativa y no empírica, sobre la base de la opinión de los propios alumnos):

- 1) Aumento del grado de satisfacción al final de curso con la materia y las clases;
- 2) El desarrollo de clases más entretenidas;
- 3) La aplicación de la “teoría” de la asignatura a la vida “práctica”;
- 4) La involucración del alumno, que participa necesariamente en el proceso.

En definitiva, y con esto damos por finalizado este apartado de conclusiones y el texto de la Comunicación presentada al Congreso, las Metodologías Participativas de la Enseñanza contribuyen en gran medida a la consecución de esos dos grandes objetivos del EEES: la formación en competencias y la excelencia académica.

VI.- RELACIÓN DE ANEXOS

1. Listado de temas de investigación propuestos a los alumnos.
2. Relación de casos prácticos y ejercicios.
3. Visitas a diversas instituciones y entidades.
4. Opiniones de alumnos sobre el nuevo sistema.

ANEXO Nº 1. LISTADO DE TEMAS DE INVESTIGACIÓN PROPUESTOS.

1. La caracterización y fisonomía del contrato mercantil moderno.
2. Los contratos sometidos a condiciones generales: las cláusulas abusivas.
3. El “redondeo” en los parking y la telefonía móvil.
4. Las ventas promocionales y las subastas, ¿abuso a consumidores?
5. La transmisión del riesgo en la compraventa mercantil.
6. Problemas del tráfico mercantil internacional: los INCOTERMS.
7. Los retos de la contratación vía electrónica.
8. El comercio electrónico y la manifestación del consentimiento.
9. Identidad del usuario: la firma electrónica avanzada.
10. Las modalidades de “viaje combinado”: responsabilidad de la agencia.
11. Limitaciones a las actividades comerciales promocionales.
12. Nuevas modalidades en la distribución de bienes por intermediario.
13. El nuevo Reglamento Comunitario de Distribución de Automóviles.
14. La caracterización del concesionario como “agente especial”.
15. Problemas derivados de la indemnización por extinción de la agencia.
16. Los nuevos contratos de financiación: el *confirming*.
17. Peculiaridades del contrato de licencia de nuevas tecnologías.
18. Los nuevos sujetos de la actividad publicitaria.

19. Regulación legal y problemas de los *sponsor* deportivos.

20. La propiedad intelectual en el contrato de creación publicitaria.

ANEXO Nº 2. EJEMPLOS DE EJERCICIOS DE CLASE.

1) CONTRATO DE FACTORING.

Lea con atención el texto de la Sentencia de 11 de febrero de 2003, de la Sala 1ª del Tribunal Supremo, que se transcribe anteriormente, y conteste a las siguientes preguntas; extensión máxima, *un folio por una cara*. (...)

2) CONTRATO DE COMISIÓN.

Sobre la base del siguiente modelo de contrato de Comisión que se le facilita, conteste a las siguientes preguntas sobre su clausulado y en relación con las obligaciones de las partes (principal y comisionista). (...)

3) CONDICIONES GENERALES DE LOS CONTRATOS.

Lea con atención los siguientes textos que se adjuntan, para a continuación responder oralmente a las preguntas que se le formulan seguidamente: Condiciones Generales de la Libreta de Ahorro de la entidad CAJA DE MADRID; Condiciones Generales de prestación del servicio Telefónica MOVISTAR; Condiciones Generales de prestación del servicio del portal YAHOO.ES; Artículo del diario EL MUNDO de 17 de enero de 2003; Artículo del diario ABC de 18 de octubre de 2003; Fundamento Jurídico 2º, ST del JPI nº 44 de Madrid, de 24. Sept. 2003.

4) CONTRATO DE APERTURA DE CRÉDITO.

Biblios, S.A., es una empresa editorial. En el anterior ejercicio (año 2004) sus administradores decidieron iniciar una política de crecimiento, que les llevó a constituir una empresa filial, *Monema*, S.A., dedicada también a la

actividad editorial. Las perspectivas de negocio previstas por los administradores de Biblios para el primer año de vida de Monema se cumplieron holgadamente, ya que obtuvo los beneficios necesarios que le permitieron continuar con los planes de expansión. En cumplimiento de éstos, la Junta General de Accionistas de Monema decide constituir una nueva sociedad filial, *Red, S.L.*, dependiente de ella y cuyo objeto social también es la distribución bibliográfica. Como Biblios quiere consolidar la situación económica de Monema, tras haber ésta dotado a Red de capital suficiente para su constitución, decide que Red concierte la apertura de una línea de crédito para que pueda así atender a sus primeros gastos disponiendo de los fondos de dicha cuenta”. (...). Responda a continuación a las siguientes preguntas: (...).

5) CONTRATO DE COMPRAVENTA.

Lea con atención el articulado del siguiente contrato de compraventa mercantil de mercancías y responda a continuación a las preguntas que se le formulan. Extensión máxima de las respuestas: *tres folios por una cara*; justifique, en todo caso, y en cada respuesta, el fundamento legal de la misma, con la cita de los artículos del Código de Comercio o del Código Civil en que se base. No se considerarán válidas las respuestas sin esta referencia. (...)

6) LETRA DE CAMBIO.

“Don Emiliano Mouriño, agricultor de profesión y vecino de Eirexalba (Lugo), compra el 1 de junio de 2005, ante la proximidad de la siega, de la empresa Hermanos Santos, S.L., con domicilio en Rúa Anduriña, 3, de la capital gallega, un tractor por un precio de €12.000. Dicha empresa gira una letra de cambio, a favor de Banco Galleguiño, por valor de €12.000, con fecha de vencimiento el 30 de junio, que es aceptada el mismo día de su libramiento por Don Emiliano”. (...). Responda a continuación a las siguientes preguntas: (...).

ANEXO Nº 3. LISTADO DE INSTITUCIONES VISITADAS Y ACTIVIDADES EXTRAACADÉMICAS REALIZADAS EN EL CURSO ACADÉMICO 2009/10.

1. Visita a la Bolsa de Madrid (Octubre 2009).
2. Encuentro con un magistrado en el Tribunal Supremo (Octubre 2009).
3. Visita al Tribunal Constitucional (Noviembre 2009).
4. Congreso Universitario en Bolonia (Marzo 2010).
5. Taller de redacción y documentación jurídica (Febrero-Marzo 2010).
6. Visita a las Instituciones Europeas (Marzo-Abril 2010).
7. Participación en la *European Law Moot Court Competition* (Abril 2010).
8. Participación en la *Liga Nacional de Debate Universitaria* (Abril 2010).
9. Asistencia a una vista en la Audiencia Nacional (Mayo 2010).
10. Realización de un caso práctico en el Despacho Garrigues (Mayo 2010).

ANEXO Nº 4. EXTRACTOS DE VALORACIONES DE ALUMNOS DE LAS CLASES RECIBIDAS BAJO LA METODOLOGÍA “BOLONIA”.

Nota: los siguientes textos son extractos de las valoraciones realizadas –de forma anónima- por los alumnos de último curso de Derecho al final del curso académico 2009/10.

- “creo que la forma de dar la asignatura en clase ha sido una forma de que los conceptos nos quedaran lo suficientemente claros. También decir que las clases han sido amenas y que me ha gustado cómo se han dado, al igual de cómo se lleva todo lo visto a la práctica y a la vida diaria”.

- “creo que ha sido interesante la forma de impartir la asignatura ya que no sólo el profesor se ha limitado a explicar los apuntes que previamente se

nos han facilitado sino que la comprensión de éstos ha sido fácil debido a la forma de llevar esta teoría a la práctica (...).”

- “Temario muy interesante; tema de prácticas muy útiles para entender, comprender la teoría; comprensión en clase muy alta (...).”

- “El valor de la asignatura, a mi modo de entender, depende un 80% a la actitud del profesor. En muchas ocasiones, nos hemos encontrado asignaturas donde el temario era muy entretenido, pero la actitud pasiva del profesor, ha hecho de la asignatura un calvario. Es por ello por lo que quiero agradecer todo el esfuerzo y la preocupación por nosotros y por nuestro futuro durante este año. Pienso que es la mejor forma de formar a unos buenos profesionales y personas para la vida laboral que nos espera muy pronto”.

- “Este año la forma de dar la clase me ha parecido muy dinámica, y creo que eso ayuda para motivarnos a estudiar”.

- “Desde mi punto de vista la trayectoria académica de la asignatura ha sido maravillosa. Realmente creo que el hecho de fomentar la participación de los alumnos en la clase ha sido muy positivo para nosotros por el hecho de perder miedo a hablar en público y por la motivación que supone para nosotros comprobar que en clase se aprende algo más”.

- “Considero interesante tanto el contenido como la forma de impartir la materia por el modo de compaginar la parte teórica con la práctica. Las clases consiguen que fijemos conceptos siendo amenas a su vez. Es importante también la aplicación de la materia a la vida cotidiana”.

- “En general me ha gustado la asignatura, tanto el contenido como la forma de dar las clases. Creo que se ha orientado de una forma más práctica y el material que se nos ha dado, los apuntes, por ejemplo, y los casos prácticos, ha facilitado mucho su estudio”.

- “Creo que ha sido muy buena idea colocar los apuntes de la asignatura en Internet, ya que te posibilita comenzar a estudiar antes de tiempo. En cuanto al sistema de realizar prácticas en clase también las valoro muy positivamente”.

- “Es muy bueno saber que se tienen unos buenos apuntes para seguir la asignatura y que se puede por tanto venir a clase para enterarse de la materia y no para practicar el dictado como en el colegio. No entiendo porque no es así con todas las asignaturas”.

VII.- BIBLIOGRAFÍA

ALVÁREZ, PÉREZ, P.R.: “La tutoría universitaria ante la Convergencia Europea”, www.ull.es.

BAIN, K., *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*, Publicaciones de la Universidad de Valencia, Valencia, 2007, p. 28.

BERNARDO CARRASCO, J. y BASTARRECHE BAINOL, J., *Técnicas y Recursos para motivar a los alumnos*, Ed. Rialp, Madrid 2004.

BORONAT MUNDANA, J., CASTAÑO POMBO, N., Y RUIZ RUIZ, E.: “La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario”, Universidad de Valladolid.

CHAMORRO PLAZA, M^a del C. y SÁNCHEZ DELGADO, P. (coord.), *Iniciación a la docencia universitaria*, Universidad Complutense de Madrid (ICE), 2006.

DÍEZ ESTELLA, F., “La calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior: Una propuesta metodológica para su evaluación y mejora en los estudios de Derecho”, en *Innovación educativa en Derecho constitucional. Recursos, reflexiones y experiencias de los docentes*, Lorenzo Cotino Hueso, Miguel Angel Presno Linera (coord.), Ed. Universidad de Valencia, 2010.

DÍEZ ESTELLA, F., “La tutoría como elemento clave de la renovación permanente de la calidad universitaria”, en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, Juan Manuel Ayllón Díaz-González (Coord.), 2009.

DÍEZ ESTELLA, F., *Implementing Bologna Process: Taking into Account What Students Think and Improving Professor's Performance in Class* (November 1, 2010); disponible en SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1831119>

DORIO, I Y TORRADO, M.: “La tutoría en el espacio europeo de educación superior”, comunicación presentada en los Talleres de Formación al Profesorado de la UPM para la Convergencia Europea, www.upm.es.

EXLEY, K., DENNICK, R., *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Ed. Narcea 2007.

GAIRÍN. J.: “La tutoría académica en el escenario de la educación superior”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, abril, 2004, págs. 61 y ss.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, D.; LÓPEZ FUENTES, R; HIDALGO DÍEZ, E.; GARCÍA LUPIÓN, B. y PEGALAJAR MORAL, M. (1999) “Evaluación del Profesorado Universitario por los Alumnos”. En *Nuevas realidades educativas, nuevas necesidades metodológicas*, AIDIPE, Facultad de CCEE, Universidad de Málaga, CEDMA (1999), págs. 228-232.

GROS SALVAT, B. y ROMANÍA BLAY, T., *Ser profesor; palabras sobre la docencia universitaria*, Ed. Octaedro, ICE – UB, Barcelona 2004.

JIMÉNEZ, JUAN-LUIS; PERDIGUERO, J. y SUÁREZ, A., Debating as a Classroom Tool for Adapting Learning Outcomes to the EHEA (June 1, 2011). Disponible en SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1868934>

LÁZARO MARTÍNEZ, A.: “La acción tutorial de la función docente universitaria”, en *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, nº1, 1997.

LIGHT, R., *Making the Most of College. Students speak their minds*, Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts), 2001.

LOBATO FRAILE, C., ARBIZU BACAICOA, F., CASTILLO PRIETO, L., “Claves de la práctica de la tutorización entre iguales en las Universidades anglosajonas”, *Revista de enfoques Educativos* 6 (1), Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 2004, pp. 53-65.

LÓPEZ NOGUERO, F., *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*, Ed. Narcea, Madrid 2005.

MacKENZIE, N., ERAUT, M., and JONES, H. C., *Teaching and Learning. An Introduction to New Methods and Resources in Higher Education*, UNESCO-IAU, Paris 1970, p. 215.

MCKEACHIE, WILBERT J., *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*, Boston: Houghton Mifflin Co. (1999).

MUÑOZ CANTERO, RÍOS DE DEUS, ABALDE PAZ (2002) “Evaluación docente vs evaluación de la calidad”, *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, v.8, n.2, 103-134.

ORDOÑEZ SOLANA, C., PÉREZ LÓPEZ, M^a C.: “Orientación y tutoría en la Convergencia Europea: una experiencia en la Universidad de Granada”, comunicación presentada en el V Congreso internacional “Educación y Sociedad”.

PARCERISA ARAN, A. (coord.), *Materiales para la docencia universitaria*, Ed. Octaedro / ICE – UB, Barcelona 2005.

PÉREZ JUSTE, R. (1997) “La calidad como reto en la universidad”. En Apocada, P. y Lobato, C. (Eds): *Calidad en la universidad; orientación y evaluación*. Barcelona. Alertes.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.), *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*, Ed. Octaedro/ICE-UB, Barcelona 2004, pp. 82 y ss.

Otras Fuentes

-*Libro Blanco del Título de Grado en Derecho* (borrador)
http://www.aneca.es/modal_eval/conver_libroblanco_derecho.html

-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; *La integración del sistema universitario español en el EEES*. Documento Marco, Febrero 2003.

-Proyecto Tuning II. *Tuning Educational Structures in Europe II. Universities contribution to the Bologna Process*. University of Deusto and University of Groningen. 2005.

-*Tendencias III. Progreso hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. Cuatro años después: pasos hacia una reforma sostenible de la Educación Superior en Europa*. Informe elaborado para la Asociación Europea de Universidades por Sybille REICHERT y Christian TAUCH. 2003.

-*Tendencias IV. Universidades Europeas: puesta en práctica de Bolonia por parte de las Universidades* REICHERT, Sybille y TAUCH, Christian; EUA (European University Association). Ed. EUA. K Geddie y D. Crosier. 2004.

- “Harvard University Leads Interactive Teaching Method”, By Linda K. Wertheimer, *The Boston Globe*, April 24, 2007.