

La formación pedagógico-didáctica del docente del Grado en Derecho en la modalidad online

The instructional training of teachers of law degree in online mode

1

M^a Luisa López Huguet

Vicedecana de Derecho y Coordinadora académica
del Grado en Derecho. Facultad de Derecho
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).
Email: marialuisa.lopez@unir.net

Josu Ahedo Ruíz

Vicerrector de Estudiantes y Calidad Académica.
Rectorado. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).
Email: josu.ahedo@unir.net

Blanca Arteaga Martínez

Adjunto a la Dirección Unibasq Investigador principal
GdI Educación Personalizada en la Era Digital
Facultad de Educación. Universidad Internacional de
La Rioja (UNIR).
Email: blanca.arteaga@unir.net

Resumen

La formación pedagógica de los docentes es una necesidad en el ámbito de la universidad que, pese a no estar regulada legislativamente, cobra especial relevancia en los entornos de B-learning, donde el número de recursos aumenta y, por tanto, también las posibilidades para organizar espacios virtuales en los que los roles de profesor y alumno tomen un papel distinto al de la enseñanza presencial. Esta formación debe tener un carácter personalizado.

Esta actividad ha sido parcialmente financiada por UNIR Research (<http://research.unir.net>), Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). *Revista de Derecho, Educación y Justicia*, 2016, 14(1), 1-15

El presente artículo describe algunas de las estrategias didácticas que pueden utilizar los profesores de Derecho que trabajan en entornos online que se adecúan tanto a las competencias definidas en la titulación como al perfil del estudiante. Se realiza un diagnóstico inicial de una muestra de profesores, para definir las bases de lo que será un plan formativo para facultades de Derecho que plantean de forma íntegra la formación en la modalidad online utilizando plataformas con una interfaz común.

Palabras clave

Derecho, Formación de docentes, Competencias del Docente, Competencias, B-learning, Universidad

Abstract

The educational formation of teachers is a necessity in the university arena, although not regulated by legislation, is especially relevant in the B-learning environments, where the number of resources increases and, therefore, also the possibilities to organize virtual environments where teachers' and students' roles take a different part than they do in the classroom. This training must have a custom character.

This article presents some of the instructional strategies that online Law degree teachers can use that fit the competencies of both the degree and the student profile. We take an initial diagnosis of a teachers' sample, to define the basis for what will be a special training plan for this teaching faculty, which aims to develop guidelines for other law schools with full online learning approach using platforms with a common interface.

Key words

Law, Teacher education; Teacher qualifications; Skills, B-learning; Universities.

1. Introducción

El mundo jurídico no puede ser ajeno a la difusión de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Desde un punto de vista sustantivo tiene que proveer de regulación a las nuevas necesidades y situaciones que genera una sociedad cambiante y en permanente evolución (firma electrónica, delitos informáticos, ventas online, propiedad intelectual, tratamiento de datos, etc.). Asimismo, esta realidad está generando nuevos contenidos que también deben ser objeto de estudio, análisis y reflexión. Además, la influencia de las TIC afecta al mundo jurídico muy especialmente, también desde un punto de vista metodológico, al ofrecer nuevas herramientas para la enseñanza de los conocimientos jurídicos y la adquisición de las adecuadas competencias y habilidades profesionales necesarias para el desempeño laboral en el ejercicio de la profesión (Delgado y Oliver, 2003; Benavides, 2004; Sánchez, Sandoval y Carreño, 2011; Hurtado, 2011; Sánchez, 2012).

No es extraño, por tanto, que en la enseñanza superior la utilización de las TIC se considere preferente en el proceso de evaluación de la calidad del profesorado en España (De la Sierra, 2005) y que, conscientes del abanico de posibilidades que ofrecen, diversas universidades hayan iniciado programas pilotos en los que, junto a una metodología tradicional, se comience también a enseñar Derecho con apoyo de las TIC (Campus Virtual UCM, UOC, UVA).

En este recorrido de incorporación de las TIC a la docencia, el Grado en Derecho de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) ha dado un paso más, articulando íntegramente, desde el inicio de la titulación en el curso académico 2010/2011, toda su metodología en contextos virtuales y aplicando en el proceso de enseñanza y aprendizaje proactivo, un número importante de instrumentos online. En este sentido, el uso de las TIC en la enseñanza del Derecho requiere la formación didáctico-pedagógica de los docentes, no únicamente respecto al manejo práctico de las mismas, sino a las posibles ventajas didácticas que puedan facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Por lo general, la formación docente se constituye como un proceso autodidacta, fundamentado en el ensayo y en el error (Martínez, García y Mondelo, 1993), dado que no existe oficialmente una formación pedagógica previa dirigida al profesor universitario (Caballero, 2013), en contraposición con lo que sucede en otros niveles educativos inferiores. Esta laguna conlleva que la formación del docente sea una pieza necesaria para la mejora del ejercicio de la docencia de forma competente y comprometida que repercutirá en el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Por todo ello es reseñable que “la formación acaba transformando el estilo de trabajo del profesorado” (Hativa, 2000 citado en Zabalza, 2011, 87).

En el presente artículo pretendemos plantear un modo de organizar la metodología docente en el entorno universitario online y presentar estrategias didácticas. El empleo de estas estrategias se aconseja en el campus virtual para alcanzar las competencias, objetivos y resultados de aprendizaje de la titulación, superando, desde un punto de vista pedagógico la brecha digital (Benavides, 2004). El objetivo general de esta investigación radica en plantear las directrices que deberían tenerse presentes para el diseño de un plan de formación para el profesorado del Grado en Derecho, centrado

en la metodología online. Distintas universidades españolas han implantado planes formativos específicos para este profesorado, trabajando de forma colaborativa entre facultades de educación y derecho (Universidad de Cádiz, Universidad de Salamanca, Universidad Complutense, Universidad de Sevilla, Universidad de Alcalá de Henares, o Universidad de Deusto). El adecuado diseño de este plan formativo requiere un diagnóstico inicial parte del cual se presenta en este artículo. Se pretende aportar un punto de partida para esa formación docente necesaria en el Grado en Derecho en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que facilite a los estudiantes aprender, no únicamente desde la transmisión de conocimientos, sino también con el planteamiento de dudas y con la resolución de las mismas (Gombrich, 1997 citado en Rodrigo y Esto, 2005). Se parte, además, de una hipótesis previa, avalada por investigaciones anteriores (Guyton y Farokhi, 1987 citado en Ion y Cano, 2012), que señalan una relación positiva entre la formación del profesorado y la eficacia de la práctica docente, como vehículo que permita al estudiante desarrollar las competencias necesarias para adquirir los resultados de aprendizaje previstos.

Esta formación se asienta en los tres núcleos planteados por Adell y Sales (1999) para la formación del docente que va a llevar a cabo su práctica de manera online: contenidos, comunicación didáctica y particularidades de este modelo de enseñanza y la tipología de estudiantes que la utilizan.

2. Las competencias jurídicas y su perspectiva de aprendizaje online.

El debate sobre el enfoque por competencias y sobre qué debe entenderse por competencia persiste a lo largo de las dos últimas décadas (García, Lored, Luna y Rueda, 2008). El EEES, desde la Declaración de Bolonia de 1999, exige configurar una “sociedad del aprendizaje capaz de ofrecer a los ciudadanos las competencias necesarias para responder a los retos del nuevo milenio y reforzar la conciencia de los valores compartidos y la pertenencia a un espacio social y cultural común” (Monterroso y Escutia, 2011, 4). Este requerimiento ha sido recogido por la normativa posterior: RD 1393/2007 sobre la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; Ley 34/2006 sobre acceso a las profesiones de abogado y procurador; Comunicado de Praga (2001); Declaración de Bergen (2005); Declaración de Londres (2007); Proyecto Tuning Educational Structures in Europe Project; DESECO, y el Libro Blanco del Título del Grado en Derecho de la ANECA.

Aproximándonos a qué debemos entender por competencia, nos parece acertada la definición del MEC (2006) en su Documento sobre las Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster “combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que capaciten a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado” (Monterroso y Escutia, 2011, 5). Explicando esta cuestión Bonson (2009) señala que las competencias se caracterizan porque posibilitan configurar un conjunto de capacidades informales y procedimentales ligado al desempeño profesional y, en consecuencia, vinculado a un contexto determinado e integrado por diferentes tipos de aprendizajes. Por tanto, conviene que las diferentes competencias aporten la capacitación necesaria para acceder al mercado laboral, hasta el punto de que deberían fomentar la empleabilidad de los titulados preparándoles para el ejerci-

cio profesional.

En el ámbito concreto del Grado en Derecho es esencial, por ser el libro de referencia para la aprobación de las titulaciones de derecho de las Universidades españolas, el Libro Blanco de la ANECA (2006, 92), que describe las competencias genéricas y específicas de la titulación. Las genéricas son aquellas habilidades, conocimientos y aptitudes que centran su interés en tres factores: instrumentales, interpersonales y sistemáticas. Respecto a las instrumentales (“miden las capacidades y el nivel de formación”). Las interpersonales (“miden las habilidades de relación social y de integración en distintos colectivos, así como la capacidad de desarrollar trabajos en equipos específicos y multidisciplinares... de desarrollar un espíritu crítico y autocrítico y de adquirir un compromiso ético y social”); y las sistemáticas (“miden las cualidades y habilidades individuales que conciernen a los sistemas como totalidad, por lo que requieren la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales ya que suponen una combinación de la capacidad de comprensión, el conocimiento y la motivación que permiten al individuo percibir y analizar cómo las partes de un todo se relacionan y agrupan, la capacidad de idear y planificar cambios que supongan mejoras en el funcionamiento global del sistema” e incluso la capacidad para diseñar nuevos sistemas). Por su parte, las competencias específicas son aquellas “propriadamente atribuibles y deseables, no en cualquier estudiante universitario, sino específicamente en los alumnos que cursan” derecho (ANECA, 2006, 173) y se dividen en tres categorías: a) competencias académicas, constituidas por “el bagaje de conocimientos teóricos apreñendidos por el graduado a lo largo de su formación universitaria”; b) conocimientos disciplinares (hacer), determinados por “el conjunto de conocimientos prácticos requeridos para involucrarse en cada uno de los sectores profesionales singularizados dentro del ámbito jurídico” y; c) competencias profesionales (saber hacer), relativas al “conjunto de técnicas, habilidades y destrezas específicas aplicadas al ejercicio de una profesión concreta” (ANECA, 2006, 92).

El peso, valor o importancia de unas u otras fluctúa en función del perfil profesional jurídico, como lo refleja el propio Libro Blanco (ANECA, 2006). Ciertamente, se pueden extraer conclusiones sobre a partir de estas directrices que han servido a las universidades españolas para concretar las competencias genéricas del Grado en Derecho y las específicas de cada asignatura, y fijar una metodología dirigida a su obtención así como un sistema coherente de la evaluación de su adquisición por parte del alumnado. Sin embargo, la validez de esta tarea exige, como premisa de partida, articular un modelo de formación y evaluación de competencias docentes que oriente la actividad pedagógica y dinamice el proceso de aprendizaje centrado en el alumno que adopta un papel más activo en su formación (García, Loredó, Serrano y Rueda, 2008; Santos, 2010; Rovira, 2012).

El planteamiento de Bolonia implica que el aprendizaje de los conocimientos jurídicos del Grado en Derecho haya de ser acorde con las competencias establecidas, tanto generales como específicas. Un rasgo esencial de las competencias es la relación entre la teoría y la práctica, esto requiere que los objetivos que cada docente tiene previstos desde el inicio del curso determinen de qué modo el alumno puede adquirir el conocimiento de las competencias jurídicas asignadas a cada asignatura. En este sentido, la

enseñanza online cuenta con herramientas didácticas que deben usarse de forma distinta a las que se vienen manejando en la enseñanza presencial, dado que implican un modo diferente de enseñar y de aprender.

Actualmente, se pretende una formación global que supere planteamientos mecanicistas, puesto que el docente “no se puede limitar a suministrar información, sino –y sobre todo– debe enseñar a ser flexible, enseñar a saber dónde buscar la información, cómo manejarla, seleccionarla, interpretarla, utilizarla, etc.” (Rodrigo y Estes, 2005, 3). Este tipo de aprendizaje, que aúna la teoría y la práctica, es el que justifica una docencia amparada en un saber competencial porque junto a los conocimientos, el estudiante debe aprender habilidades y procedimientos que le permitan avanzar en su aprendizaje. Conforme a este planteamiento, se expone que la metodología de aprendizaje que subyace a la enseñanza online ha de tener presente las diferentes herramientas didácticas de las que se dispone en este particular modo de enseñar. El profesor ha de contar con ellas para la transmisión de conocimientos y el estudiante ha de preverlas para la adquisición de los mismos, logrando así un aprendizaje más duradero. De acuerdo a Del Moral y Villalustre (2005) las claves para el éxito en la formación virtual son el diseño pedagógico e instruccional, plasmados en un interfaz de usuario atractivo, la interactividad, las herramientas de comunicación y colaboración, las prácticas evaluativas, el sistema tutorial, la adecuación de contenidos y su adaptación a los estudiantes; como se ve, gran parte se sustentan en la capacidad didáctica del propio docente, de acuerdo al uso que haga de las mismas. De tal manera que este elenco de características de la docencia virtual implica que para la adecuada aplicación y aprovechamiento de las TIC se requiera un previo conocimiento por parte del docente de las competencias generales de la titulación y de las competencias específicas de su asignatura.

En definitiva, es preciso determinar bien cuáles son las competencias genéricas y específicas que se van a desarrollar en cada asignatura como paso previo para la docencia. En este sentido, cualquier plan de formación del profesorado de derecho debe tener presente esta distribución competencial que señala el libro blanco de la ANECA, sin olvidar que el estudiante no debe “adquirir conocimientos teóricos descontextualizados y difícilmente transferibles a contextos vitales y profesionales, sino de usar herramientas transdisciplinares que faciliten el entendimiento de la realidad compleja y cambiante en que nos situamos” (Mérida, 2013, 188).

3. El interfaz de aprendizaje: El campus virtual

La docencia en el Grado en Derecho de UNIR se desarrolla en la modalidad de B-learning, esto es, “el docente combina la formación tradicional a través de las sesiones presenciales, con las funciones de un tutor online en cuyo caso aplica las TIC en el proceso de formación del alumnado” (Vázquez, 2011). Esta modalidad de enseñanza facilita la diversidad de formas para presentar los recursos de aprendizaje y flexibiliza la comunicación entre los actores del escenario educativo (Cabero y Llorente, 2008); así la tarea del docente es proporcionar herramientas al estudiante que le faciliten la selección de actividades a realizar, de acuerdo a su propio estilo de aprendizaje. Desde el campus virtual cada alumno puede acceder a sus aulas virtuales activas. Lo más signifi-

cativo de este modo de acceder a la materia de estudio permite caracterizar al campus virtual como “una comunidad educativa que crece intercambiando conocimiento y desarrollando proyectos conjuntamente” (Cebrián, 2003, 18). Por tanto, el aula virtual es un espacio donde los alumnos tienen acceso a la totalidad del material didáctico asociado a la asignatura, así como una serie de herramientas relacionadas con la comunicación síncrona y asíncrona: foros de debate, chat, blogs, descargas de vídeo y audio (podcast), etc. Además, el alumno puede encontrar toda la información necesaria para la comprensión de la asignatura y herramientas para su evaluación y seguimiento.

Gracias a estas herramientas metodológicas, el punto en torno al cual se organiza la enseñanza es el estudiante, dotándole de un grado de autonomía mayor que en la enseñanza presencial y permitiéndole la autogestión en el desarrollo de las competencias generales y específicas de la titulación; los estudiantes seleccionan los elementos de su evaluación continua durante el proceso de aprendizaje de forma activa, de manera metacognitiva, motivacional y conductual (Clemente, 2011). El punto clave es que el docente deja de ser un simple trasmisor de contenidos para convertirse en dinamizador y tutor de los procesos de aprendizaje, guiando al estudiante en su proceso formativo. De esta manera desde el primer día los alumnos pueden personalizar su plan de trabajo y seleccionar el tipo de actividad formativa que se ajuste mejor a su perfil. En este tipo de metodología, según Onrubia (2005) el estudiante, tiene una manera continuada de seguir su proceso de aprendizaje, contando con apoyo y soporte en el momento en que sea necesario.

También, es característico de esta metodología abrir la puerta a estudiantes, que de otra manera no hubieran podido acceder a la formación superior. Por lo general, este alumnado se distingue por unas particularidades de edad y madurez que le identifican por tener una gran responsabilidad en su aprendizaje, aspecto que facilita la adquisición de competencias (Terrón, García y Archilla, 2009). Asimismo, incorpora una dinámica que puede potenciar “la iniciativa y la participación activa y responsable de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje” (García y otros, 2010, Gil y Padilla, 2009 citado en Jarauta y Bozu, 2013, 344).

Un aspecto relevante son las tutorías de grupo se realizan de forma continua, mediante un foro abierto, que constituye una vía directa de comunicación entre el estudiante y el profesor. Este espacio permite al alumno encontrar respuestas rápidas, concretas y directas a las dudas que le pueda suscitar el estudio de una asignatura. En este sentido, algunas investigaciones anteriores avalan el valor de los foros como herramienta de comunicación con el profesor (García-Valcárcel, González y Prada, 2004, Blázquez y Alonso, 2005 citado en García-Valcárcel, 2007). Asimismo, es destacable la existencia de otras herramientas abiertas, como un blog, en el que profesores y alumnos escriben sobre las novedades legislativas, artículos o noticias que van surgiendo; o la incorporación del uso de twitter con un hashtag determinado en algunas de las asignaturas que facilita el proceso de valoración continua de los estudiantes (García-Suárez, Trigueros y Rivera, 2015). Esto implica la presencia de una actitud favorable y positiva de los estudiantes universitarios para el uso didáctico de las redes sociales digitales (Espuny, González, Lleixa, y Gisbert, 2011 citado en Iglesias, Lozano, y Martínez, 2013, 336).

Resulta elemental que esta nueva metodología online reseñada tenga su reflejo también en la evaluación, como un modo con el que cuentan los estudiantes para enfrentarse con éxito al proceso formativo (Boud, 2000 citado en Rodríguez e Ibarra, 2012). Es preciso advertir que las TIC facilitan una mejor evaluación del aprendizaje (Moore, Walsh y Rísquez, 2012). La evaluación de este grado online se realiza en dos momentos: a lo largo del curso, la continúa, al término del proceso de aprendizaje de forma presencial.

La evaluación continua de las actividades periódicas realizadas por los estudiantes es un modo de valorar el desarrollo de las competencias de cada asignatura, atendiendo el aprendizaje personalizado de cada estudiante, ya que el profesor transmite sus comentarios evaluativos en la corrección de cada actividad. Estas actividades pueden consistir en resolución de casos prácticos, comentarios de textos, búsquedas de información en bases de datos, lecturas, emisión de dictámenes, redacción de documentos jurídicos, preguntas de verdadero o falso, test, foros temáticos de debate, etc. Por tanto, esta metodología es un modo de conjugar el saber teórico y práctico, “aristas imprescindibles para el desempeño de prácticas profesionales reflexivas” (Fernández y Sanjuán, 2013, 316).

La metodología online presenta una serie de herramientas diferentes a las que cuenta el docente en la enseñanza presencial. Cada una de ellas abre numerosas posibilidades que conllevan un modo de enseñar diferente y, por tanto, un modo de aprender también distinto. Se trata de que todas estas herramientas puedan complementar la docencia, de modo que faciliten el aprendizaje

3.1. Selección de estrategias didácticas

Uno de los objetivos que nos planteamos con esta investigación fue identificar las estrategias didácticas que más se adecuaban al contexto de utilización en el entorno virtual (Pérez, 2002). En este punto, utilizamos la definición del término estrategia didáctica empleado por Colom, Salinas y Sureda (1988), como un conjunto de métodos, medios y técnicas. Entre las diferentes estrategias didácticas, que consideramos viables para la mejora del aprendizaje, se ha realizado una selección de algunas de ellas, atendiendo al contexto de aplicación y la tipología de contenidos del Grado en Derecho.

Las estrategias seleccionadas se recogen en la Tabla 1, junto a las ventajas que puede suponer su utilización. El manejo de estas estrategias y otras que pudieran añadirse conforman los objetivos prioritarios del plan de formación docente que está previsto diseñar. Partimos del protagonismo del estudiante en este enfoque de la metodología, y de la necesidad de que adquiera competencias que le posibiliten su posterior práctica profesional, “enfrentándole a situaciones en las que tiene que utilizar estrategias de búsqueda de información, aplicar los nuevos conocimientos para la solución de problemas realistas, tomar decisiones y trabajar de forma autónoma, reflexiva y crítica” (De Miguel, 2006, 23).

Tabla 1. Estrategias didácticas en el campus virtual para la enseñanza del Derecho.

Estrategias didácticas	Concreción	Hitos para el aprendizaje online
Aprendizaje basado en problemas	“Este método se basa en el planteamiento de un problema, preparado o seleccionado por los profesores, cuya resolución supondrá el desarrollo y adquisición de ciertas competencias previamente definidas” (Jiménez, Lagos y Jareño, 2013, 46)	Es necesario que el alumno se implique y tenga autonomía suficiente, para la búsqueda de materiales (tanto de forma individual como cooperativa) que le permitan la resolución del problema. Este método supone el uso de “numerosos recursos de aprendizaje y de evaluación que no son habituales en la enseñanza tradicional” (Latasa, Lozano y Ocerinjuregi, 2012, 24).
Clase magistral	“El expositor habla frente al grupo oyente; brinda mucha información en poco tiempo, pero no controla la recepción ni el aprendizaje” (Gordillo, 1988, 213)	Supone un valor añadido a los contenidos de la asignatura. Se pueden grabar en cualquier momento, e incluso contar con personalidades relevantes en un determinado ámbito.
Chat	“Es una herramienta que permite que los usuarios se comuniquen entre sí: al tipear sus mensajes en sus respectivas computadoras el texto se despliega en la pantalla” (Simonson y Thompson, 1997, citado en Hernández, 2001, 29).	El chat en directo, permite la participación masiva y atender las preguntas de un mayor número de estudiantes respecto a la clase presencial. Además, los alumnos conocen las respuestas a todas las dudas. El profesor se orienta del tipo de dudas. Esta herramienta además facilita la comunicación entre los estudiantes, de forma síncrona y multi-banda (González, 2006).
Conferencias	Presentación tras la cual se abre un intercambio de preguntas.	Puede facilitar que los estudiantes conozcan y puedan hacer preguntas a personas de reconocida trayectoria en el ejercicio del derecho. Experiencias donde se ha incorporado esta metodología como parte de la evaluación, muestra elevado interés en los estudiantes en el coloquio establecido a posteriori (Herradón, Blanco, Pérez y Sánchez, 2009).
Elaboración de supuestos prácticos	En Sánchez (2010, 55-56), podemos ver dos tipos de metodologías dentro de este epígrafe: <ul style="list-style-type: none"> • Método de caso. Elaboración de casos prácticos por el profesor. “Invita al 	Este tipo de estrategia puede situar al estudiante en el análisis de casos reales, que ya han sido resueltos, y contrastar la información propia con la estudiada. Puede ser ideal para fomentar la capacidad de crítica.

alumno a deducir la solución a los supuestos planteados por el profesor”.

- Elaboración de proyectos. Elaboración de supuestos prácticos por los alumnos. “Consiste en invitar al alumno a que redacte un supuesto inventado con visos de realidad, para cuya resolución deba aplicarse una determinada teoría o sistema previamente seleccionado por el profesor”.

Foros	“Un espacio apto para la promoción de comportamientos colaborativos entre los estudiantes, bajo una modalidad asíncrona que permite que cada participante reconozca las aportaciones de los demás, reflexiones sobre ellas y construya sus aportaciones según su propio ritmo de aprendizaje” (Gros y Adrián, 2004 citado en Feliz, 2012, 258).	El foro, permite la comunicación de los estudiantes con el profesor y entre ellos. Es un espacio de construcción de contenidos y compartir los de otros.
Juegos de estrategia	“Fundado en un reparto entre los alumnos de papeles concretos para la simulación de perfiles y funciones profesionales diversas” (Iñiguez, 2010).	Sitúa al estudiante en una posición real, aporta una necesidad de profundizar en la teoría aportada, y le facilita vivir implicaciones éticas de la práctica.
<i>One-minute paper</i>	Se pide a los estudiantes que respondan en un pequeño papel –o en un documento en red- al final de la clase: lo más importante que se ha aprendido y lo que ha resultado más confuso.	Facilita al estudiante el entrenamiento en la síntesis rápida de información, sobre “lo expuesto por el profesor en la sesión de clase” (Arteaga, López y Ruíz, 2014, 150).
Seminarios	Actividad donde docencia e investigación se complementan. El estudiante toma el protagonismo en el “planteamiento, análisis, posterior debate y adopción de conclusiones sobre los temas objeto	Permite reforzar determinados contenidos o estrategias, ya trabajadas con anterioridad y que no se han captado completamente. Estos seminarios, pueden facilitar además, la evaluación del profesor de la competencia oral o de trabajo en

	de estudio” (Sánchez, 2010, 71). - Seminario-debate - Seminario de investigación	grupo, necesarias para el futuro profesional jurídico.
Síntesis de artículos	El profesor seleccionará un artículo relacionado con el tema objeto de estudio, se facilitará un documento para que la lectura del estudiante sea guiada respecto al contenido del mismo, se pedirá un informe o una exposición oral de los conocimientos adquiridos.	Es importante que este tipo de estrategia tenga una guía de trabajo facilitada por el docente que permita al estudiante, localizar puntos esenciales en el texto.
Técnica del puzzle de Aronson	“El puzzle consiste en la fragmentación de la clase en grupos reducidos de trabajo, a cuyos miembros se les asigna tareas independientes, pero interconectadas, de modo que el éxito global del trabajo depende de la correcta realización de sus tareas por todos los integrantes del grupo” (Sánchez, 2010, 37)	Esta estrategia, permite al estudiante situarse en los distintos roles que podrá asumir después en la práctica profesional en un despacho jurídico profesional, un juzgado o tribunal o cualquier otra entidad jurídica pública o privada. Además, fomenta el trabajo en equipo.
Vídeos	“Vídeos para la educación, que son aquéllos que, obedeciendo a una determinada intencionalidad didáctica, son utilizados como recursos didácticos y que no han sido específicamente realizados con la idea de enseñar” (Bravo, 1996, 100).	Más que una estrategia es un recurso, que fomenta el análisis de situaciones, que permite visualizar espacios o contenidos que de otra forma serían inaccesibles.

Tabla 1. Estrategias didácticas en el campus virtual para la enseñanza del Derecho

Fuente: Elaboración propia

4. Diagnóstico inicial

Los datos mostrados a continuación se recogieron al final del curso académico 2012/2013, entre los meses de mayo y junio. Se entrevistó a un total de 16 profesores del Grado en Derecho de la UNIR, que fueron elegidos al azar entre todos aquellos que forman el claustro de dicho grado, y que suponen un 50% del total de docentes. La información recogida es de carácter cualitativo, mediante una entrevista semiestructurada. Nos planteamos describir algunos aspectos sobre la propia práctica pedagógica

de los profesores y la formación recibida. Esta información servirá de justificación para la posterior planificación de la formación especializada en la práctica pedagógica del Derecho, tomando como base la enseñanza online.

Las primeras preguntas nos sirvieron para clasificar la muestra. Dentro de la muestra hay 7 mujeres y 9 hombres; en cuanto a la experiencia docente universitaria, la distribución de resultados, nos indica que el 87,50 % es doctor. Un 75% dice tener formación pedagógico-didáctica, adquirida fundamentalmente en el propio entorno universitario; entre ellos destacamos cómo el 33,33 % tiene formación pedagógica de postgrado. Asimismo, un 75 % tiene experiencia en la docencia universitaria presencial.

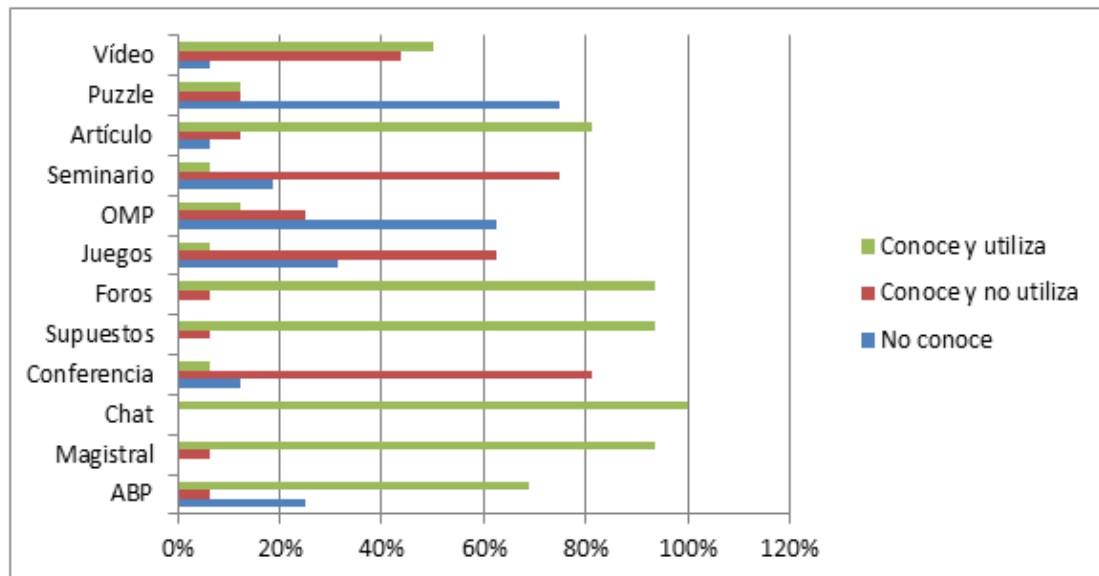
El establecimiento de relaciones lineales permite entrever la aparición de relaciones significativas que indican que los profesores que demandan más formación son los profesores con más años de experiencia ($r=,590$) y que han dado clase en la universidad presencial ($r=,832$).

A continuación, se pasó a una parte de preguntas abiertas que posibilitaban una mayor libertad en la respuesta para referir detalles o aplicaciones de su práctica docente. La primera parte estaba referida a las competencias recogidas en la memoria de la titulación y la segunda a las estrategias didácticas que manejaban a diario en su clase presencial.

Algunos de los datos más significativos es que todos los profesores conocen el término competencia y son capaces de distinguir a nivel teórico entre qué implica el trabajo de las competencias generales y las específicas. Sin embargo, algunos de ellos, en concreto dos, manifiestan su duda respecto a la materialización adecuada en la enseñanza de la distinción entre unas y otras. El término competencia se asocia en algunos casos a “lo que el alumno adquiere a lo largo de las asignaturas”, centrándose más en aspectos teóricos de la misma que en la propia aplicación práctica del contenido; esto conlleva la pertinencia de una formación del docente que pronostique un planteamiento original de las competencias como “el resultado de un proceso de aprendizaje que deberá garantizar que los alumnos sean capaces de integrar los conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que exigen los perfiles profesionales” (González y González, 2008, 189).

La distinción que realizan entre la metodología presencial y virtual, se basa en la ausencia de contacto físico. Uno de los profesores (profesor 13) utiliza un símil al comparar el profesor en la clase virtual con el teatro de Stanislavsky, que sumergía al público en la obra haciéndoles participar, utilizando el término romper la cuarta pared. Esta situación de virtualidad puede a priori entorpecer el conocimiento de si los estudiantes captan realmente la información, dificultad que otros profesores resuelven con el desarrollo de actividades instantáneas que motivan una respuesta en el chat, lo que facilita el feedback al profesor. Una cuestión destacable es que la mayoría consideran que es necesaria una mejor preparación de las clases en la metodología online, y valoran como un aspecto claramente positivo la facilidad de uso de diferentes recursos didácticos.

Figura 1. Estrategias didácticas en la clase presencial.



Fuente: Elaboración propia

Podemos observar en la Figura 1 que las estrategias más utilizadas por los profesores son el chat (100%), la clase magistral, el uso de supuestos prácticos y el foro (93,75%). La que más se ha señalado como conocida, pero que, sin embargo, no se utiliza es la conferencia (81,25%). Las que menos se conocen, son el Puzzle de Aronson (75,00%) y el One Minute Paper (62,50%).

Como relaciones lineales destacamos que los profesores que conocen y utilizan el aprendizaje basado en problemas son los que tienen mayor formación pedagógica ($r=,512$).

El uso entre el conocimiento y manejo de estrategias indica que aquellos profesores que conocen y utilizan la clase magistral no conocen los juegos de estrategia ($r=-,577$); los profesores que conocen y utilizan la conferencia no lo hacen con los seminarios ($r=-,640$); los profesores que conocen y utilizan los seminarios, también lo hacen con el vídeo ($r=,609$) y, que los profesores que utilizan las dos estrategias menos conocidas el Puzzle y el One Minute Paper son los mismos ($r=,762$).

Es pertinente resaltar algunos comentarios de carácter cualitativo a las estrategias didácticas nombradas, que complementan la información cuantitativa recogida previamente:

- Es complicado encontrar artículos de revistas científicas, que combinen teoría y práctica de manera comprensible para los estudiantes de grado; los artículos teóricos son demasiado “densos” para los estudiantes.
- “Establecer un mosaico con elementos que no son fácilmente localizables dentro de una asignatura, e intentar realizar de forma expansiva el conocimiento hacia otras áreas incentivando y estimulando la curiosidad del estudiante, hasta que logren formar un mosaico de base teórica y solución práctica” (profesor 3).

- El perfil de los estudiantes, en esta modalidad online, responde a personas mayores que en la enseñanza presencial y que muestran más interés por aprender (profesor 8).
- “El mensaje online se transmite de una manera mucho más eficaz al estar más concentrado” (profesor 16).

Respecto al tema central referente a la formación el 93,75% de los profesores admiten tener interés en participar en un plan formativo en la universidad con carácter cooperativo, encaminado sobre todo a la adquisición de habilidades prácticas que aporten dinamismo y mayor efectividad a las sesiones virtuales con los estudiantes.

Este diagnóstico aporta algunas sugerencias para el diseño del plan de formación del profesorado, centrado en los profesores del claustro mencionado, pero que pretende dar pautas de trabajo para otras facultades de Derecho que plantean de forma íntegra la formación en la modalidad online.

4.1. Directrices para un plan de formación del profesorado de derecho

La formación de los docentes es una apuesta necesaria de toda Universidad. Esta debe ir dirigida a que el profesor comprenda la importancia de adecuar la metodología docente a la enseñanza de las competencias, dado que el aprendizaje está enfocado a un saber práctico. En este sentido, Carrera (2000, 24) señala que la formación es para “proponer estrategias de pensamiento para saber decidir”. Por eso, Medina, Domínguez y Ribeiro (2011, 126) indican la importancia de la formación de las competencias docentes, entendiendo la competencia como el centro de la “capacitación de los docentes universitarios” en referencia a las aportaciones de otros autores como Zabalza (2006), De la Hoz (2009) y Villar y Alegre (2009).

El estudio cualitativo ha permitido descubrir cuáles son las necesidades formativas que el profesorado del Grado en Derecho reclama, dado el cambio previsto por la Declaración de Bolonia (1999) en cuanto planteamiento de la enseñanza en la universidad, “el estudiante pasa a ser el centro del proceso educativo, participando de una forma más activa en el diseño de su itinerario de aprendizaje” (Arteaga, Perochena, Bujalance y Calderero, 2013, 134).

Una de las cuestiones que se ha advertido es que el profesorado es consciente de que para la adquisición de cada competencia jurídica es importante la utilización de determinadas estrategias didácticas, percatándose de que no vale cualquiera. En este sentido, se ha observado la conveniencia de que el profesorado aprenda nuevas estrategias didácticas que faciliten la enseñanza de cada una de las competencias jurídicas. La gran mayoría del profesorado entiende la relación existente entre las competencias, el aprendizaje y la evaluación, dando a ésta un carácter formativo mediante tareas evaluables que den feedback a los estudiantes (Brown, 2006 citado en Morales, 2008). Este modo de programar la docencia implica también que las diferentes pruebas evaluativas se diseñen en función de las competencias programadas y teniendo presente cuáles de ellas se pretende aprehender y en qué medida. Asimismo, se observa que el

profesorado considera que no emplean del mismo modo las diferentes estrategias didácticas, puesto que algunas competencias se aplican en mayor medida que otras porque presuponen que es más adecuada su realización por parte del alumnado para el aprendizaje. También justifican este modo de actuar en función de la experiencia, por eso la escasa pericia en la aplicación de otras conlleva su falta de utilización. Igualmente, el análisis de las entrevistas permite señalar que los docentes demandan formación para comprender cuáles son las estrategias más adecuadas para la asimilación de unas determinadas competencias. También reclaman formación en cuanto a cuál debe ser el mejor modo de evaluar las competencias jurídicas programadas en cada asignatura. En este sentido, es oportuna la concordancia entre los diferentes profesores respecto a los criterios de evaluación de las actividades planteadas en la evaluación continua, sobre todo en aquellos casos en los que se evalúen las mismas competencias. También es relevante la formación para conocer el grado de adquisición de las diferentes competencias por parte de los alumnos, pudiéndose plantear un plan de acción de mejora de cara al año siguiente.

La evaluación continua permite prever una programación de las actividades encaminadas al aprendizaje de las competencias, para lo cual resulta pertinente la formación a fin de poder asimilar y precisar cuál es la actividad que mejor contribuye a la adquisición de una determinada competencia, teniendo en cuenta, además, el área de conocimiento de que se trate. Esto es necesario a nivel de las competencias específicas, de modo que las competencias del área de civil se deben enseñar de forma diferente a las de administrativo. De este modo, parece conveniente una formación conjunta del profesorado para establecer la coordinación necesaria entre ellos de cara a la docencia, a la programación de las actividades de la evaluación continua y, sobre todo, en referencia a la evaluación presencial con el examen.

Este diagnóstico aporta algunas sugerencias para el diseño del plan de formación para un entorno virtual de docentes del grado en derecho debería contener algunos aspectos fundamentales como los que se señalan a continuación:

- La distinción entre las competencias generales y las específicas.
- La presentación de las diferentes estrategias didácticas enfocadas a adquirir una competencia. Según esto, será conveniente formarles para que puedan utilizar aquellas que sean más adecuadas en cada caso. La formación debe tener un marco de trabajo en el uso de las estrategias didácticas a utilizar en la metodología online, según lo tratado en la Tabla 1.
- Una planificación docente globalizada, que vaya desde el diseño de las asignaturas, pasando por la programación semanal, a las estrategias didácticas que permitan evaluar la consecución o no de las competencias definidas.
- La preparación de un plan de recuperación más personalizado para aquellos alumnos que no hayan adquirido el nivel mínimo exigido de las competencias previstas.
- La comunicación entre el profesorado y el alumno que facilite el enriquecimiento de

la evaluación cuantitativa, además de una cualitativa que favorezca la información durante el proceso de aprendizaje y que permita al estudiante reconducir su propio itinerario.

- La incidencia en la preparación de los estudiantes para el desempeño profesional, de modo que se propague la aplicación práctica del conocimiento adquirido.

Además, la eficacia de este plan de formación requerirá una evaluación de cómo los profesores han implementando el mismo en su metodología docente. También será pertinente valorar en qué medida está presente en el diseño de la evaluación de su asignatura. Por último, todo ello debería ser completado con el análisis de la influencia de este plan sobre la tasa de rendimiento de los alumnos y su nivel de satisfacción en la titulación

5. Conclusiones

El plan Bolonia plantea una docencia versada en un saber competencial. Por tanto, el aprendizaje de los alumnos en el Grado en Derecho debe estar en consonancia con las competencias generales y específicas que cada universidad haya previsto, así como las que cada profesor haya determinado en su asignatura. Esto conlleva que el profesor de Derecho no se limite a la enseñanza de un saber exclusivamente teórico, puesto que es necesario también el componente práctico, ya que la educación superior debe preparar a cada estudiante para el futuro desempeño laboral. En este sentido, se ha subrayado que la metodología docente de la enseñanza virtual debe ser diferente a la presencial, dado que las estrategias didácticas que se pueden utilizar son distintas.

Por lo general, la interfaz de aprendizaje de la metodología online conlleva la utilización de un campus virtual que convierte a los alumnos en una comunidad virtual. Los estudiantes acceden a un aula virtual de cada asignatura en la que está accesible todo lo necesario para el adecuado aprendizaje; en ella pueden asistir en directo a la clase presencial virtual que al ser grabada queda a disposición de los alumnos para ser vista en cualquier momento, lo que facilita el aprendizaje; también puede participar en las tutorías online de forma ubicua, de modo que el estudiante puede preguntar al profesor cualquier duda y los foros que facilitan el intercambio asíncrono de aportaciones de todos los alumnos. En este punto, se han señalado diferentes estrategias didácticas útiles para la docencia en el Grado en Derecho. Cada una de ellas cuenta con unas características particulares, algunas de las cuales se han indicado. No obstante, no se ha determinado cuáles son las más adecuadas para la consecución de los objetivos. El análisis cualitativo realizado a parte del profesorado del Grado en Derecho de la UNIR ha permitido observar en qué medida conocen cada una de estas estrategias y su grado de utilización. Se concluye que las más empleadas son el chat y el foro, que caracterizan a la metodología online. Además, también se emplean los artículos docentes y los supuestos prácticos.

Lo más destacable de las entrevistas denota la necesidad de una formación del profesorado en varios aspectos determinantes, lo que sugiere la pertinencia de un plan que siga ciertas directrices concretas como se ha señalado. Estos aspectos deben centrarse en el conocimiento de las competencias del grado, tanto las genéricas como

específicas así como la comprensión y manejo de las estrategias didácticas propias de la metodología online. Asimismo, es pertinente conocer cuál es la más adecuada para la adquisición de cada competencia, aspecto que requiere una adecuada evaluación que determine un proceso de mejora continua en el aprendizaje competencial de cada estudiante.

6. Bibliografía

Adell, J. y Sales, A. (1999). El profesor online: elementos para la definición de un nuevo rol docente. Comunicación presentada en *EDUTEC'99 Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia*. Sevilla. ANECA (2006). *Libro Blanco. Título de Grado en Derecho*. [publicación en línea]. http://www.aneca.es/var/media/150240/libroblanco_derecho_def.pdf.

Arteaga, B., López, M. L. y Ruíz, M. (2014). La formación pedagógica y didáctica del docente del grado en Derecho online: implementación de la técnica *one minute paper*. *Academia: Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 12(23), 133-153.

Arteaga, B., Perochena, P., Bujalance, L. y Calderero, J.F. (2013). El profesor y la evaluación en el grado de maestro desde una perspectiva online. *REVALUE. Revista de evaluación educativa*, 2 (1), 133-152.

Benavides, L.E. (2004). Reduciendo la brecha digital: enseñanza del Derecho en entorno Web. Comunicación presentada en *Eduotec 2004*, Barcelona, España.

Bonson, M. (2009). Desarrollo de competencias en Educación Superior en A. Blanco. *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior* (pp. 17-35). Madrid: Narcea.

Bravo, L. (1996). ¿Qué es el vídeo educativo?. *Comunicar*, 6, 100-105.

Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11 (2), 391-412.

Cabero, J. y Llorente, M.C. (2008). Del eLearning al Blended Learning: nuevas acciones educativas. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 51.

Cebrián, M. (coord.) (2003). *Enseñanza virtual para la Innovación Universitaria*. Madrid: Narcea.

Clemente, A. I. (2011). Repercusión del proceso de evaluación continua en la autogestión del aprendizaje: experiencia práctica en la disciplina de derecho romano. Comunicación presentada en Univest 2011, Girona, España.

Colom, A., Salinas, J. y Sureda, J. (1998). *Tecnología y medios educativos*. Madrid: Cin- cel Kapelusz.

De La Sierra, M. (2005). Enseñanza del Derecho con apoyo de las TIC (proyecto inter- universitario e interdisciplinar). En *Actas de II Jornada Campus Virtual UCM. Cómo in- tegrar investigación y Docencia* (pp. 60-66). Madrid: Editorial Complutense.

Delgado, A. M. y Oliver, R. (2003). *Enseñanza del Derecho y tecnologías de la informa- ción y comunicación*. Barcelona: UOC.

Del Moral, M.E. y Villalustre, L. (2005). Adaptación de los entornos virtuales a los esti- los cognitivos de los estudiantes: un factor de calidad en la docencia virtual. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 26, 16-25.

De Miguel, M. (2006). Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior en M. De Miguel. *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de com- petencias*. Madrid: Alianza Editorial.

DESECO – OCDE (2002). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Summary of the final report “Key Competencies for a Suc- cessful Life and a Well-Functioning Society”. Disponible en web: http://www.portal- stat.admin.ch/deseeco/deseeco_finalreport_summary.pdf.

Espacio Europeo de Enseñanza Superior (1999). *Declaración de Bolonia*. Recuperado el 15 de noviembre de 2012, de <http://ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>.

Feliz, T. (2012). Análisis de contenido de la comunicación asíncrona en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 358, 282-309.

Fernández, M. D. y Sanjuán, M. M. (2013). ¿Están preparados los estudiantes para el aprendizaje en entornos virtuales en el contexto del EEES?. *Revista de Docencia Uni- versitaria. REDU*, 11 (2), 313-331.

García, B.; Loredo, J.; Serrano, E. L. y Rueda, M. (2008). Modelo de Evaluación de Com- petencias Docentes para la Educación Media y Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3), 124-136.

García-Suárez, J., Trigueros, C. y Rivera, E. (2015). Twitter como recurso para evaluar el proceso de enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12 (3), 32-45.

García-Valcárcel, A. (2007). Herramientas tecnológicas para mejorar la docencia universitaria. Una reflexión desde la experiencia y la investigación. *RIED*, 10 (2), 125-148.

González, J. (2006). B-Learning utilizando software libre, una alternativa viable en Educación Superior". *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 121-133.

González, V. y González, R.M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia Universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.

Gordillo, A. (1988). *El método en Derecho*. Madrid: Civitas.

Hernández, N. M. (2001). El chat como herramienta de comunicación en la educación a distancia: usos y potencialidades para fomentar el aprendizaje cooperativo. *Docencia Universitaria*, 2 (2), 27-39.

Herradón, R., Blanco, J., Pérez, A. y Sánchez, J. A. (2009). Experiencias y metodologías en asignaturas b-learning para la formación y evaluación en competencias genéricas en Ingeniería. *La cuestión universitaria*, 5, 33-45.

Hurtado, L.F. (2011). Renovación de la práctica pedagógica con la inserción de las TIC: aplicación del modelo B-learning en la enseñanza del derecho. *Memorando de Derecho*, 13 (21), 52-59.

Iglesias, M.J., Lozano, I. y Martínez, M.A. (2013). La utilización de herramientas digitales en el desarrollo del aprendizaje colaborativo: análisis de una experiencia en Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11 (2), 333-351.

Iñiguez, P. (2010). Incorporación del alumno a unas nuevas formas de impartición de la docencia: "juegos de estrategia" como método de enseñanza –aprendizaje. Comunicación en *VIII Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria*, Castellón, España.

Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15 (2), 249-270.

Jarauta, B. y Bozu, Z. (2013). Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario. Un estudio cualitativo en la Universidad de Barcelona. *Educación XXI*, 16 (2), 343-362.

Jiménez, J. J., Lagos, G. y Jareño, F. (2013). El Aprendizaje Basado en Problemas como instrumento potenciador de las competencias transversales. *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*, 13, 44-68.

Latasa, I., Lozano, P. y Ocerinjauregi, N. (2012). Aprendizaje Basado en Problemas en Currículos Tradicionales: Beneficios e Inconvenientes. *Formación universitaria*, 5(5), 15-26.

Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 31/10/2006, 37743-37747.

Martínez, C., García, S. y Mondelo, M. (1993). Las ideas de los profesores de ciencias sobre la formación docente. *Enseñanza de las Ciencias*, 11 (1), 26-32.

Medina, A., Domínguez, M.C. y Ribeiro, F. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Historia de la educación latinoamericana*, 13 (17), 119-138.

Mérida, R. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11(1), 185-212.

Ministros Europeos de Educación Superior (2001). *Declaración de Praga, Hacia el Área de la Educación Superior Europea*.

Ministros Europeos de Educación Superior (2005). *Declaración de Bergen, El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas*.

Ministros Europeos de Educación Superior (2007). *Declaración de Londres, Hacia el espacio europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*.

Monterroso, E. y Escutia, R. (2011). *Desarrollo de competencias profesionales en espacios virtuales*. Comunicación presentada en Congreso Internacional de Innovación Docente. Cartagena: Universidad Politécnica de Cartagena, España.

Morales, P. (2008). *El rol del profesor y la evaluación como oportunidad de aprendizaje*. II Jornadas Internacionales UPM sobre Innovación Educativa y Convergencia Europea.

Recuperado el 22/01/2013 en <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/EvaluacionOportunidadAprendizaje.pdf>.

Moore, S. Walsh, G. y Rísquez, S. (2012). *Estrategias eficaces para enseñar en la Universidad*. Madrid: Narcea.

Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II. Recuperado el 04/07/2013 en <http://www.um.es/ead/red/M2>.

Pérez, A. (2002). Elementos para el análisis de la interacción educativa en los nuevos entornos de aprendizaje. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 19. Recuperado el 19/09/2013 en <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n19/n19art/art1904.htm>

Proyecto Tuning (2002). *The Tuning Educational Structures in Europa Project*. Recuperado de http://www.eees.ua.es/estructuras_europa/tunning.pdf

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30/10/2007, 44037-44048.

Rodrigo, A.I. y Esteso, M.A. (2005). El siempre complejo quehacer de la docencia... y más ante vientos de cambio: redefinición de roles docente-discente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (1), 1-5.

Rodríguez, G. e Ibarra, M.S. (2012). Reflexiones en torno a la competencia evaluadora del profesorado en la Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria REDU*. Número monográfico dedicado a las Competencias docentes en la Educación Superior, 10 (2), 149-161.

Rovira, I. (2012). La comunicación en la enseñanza del derecho online: relevancia y propuestas de mejora. *Docencia y Derecho. Revista para la docencia jurídica universitaria*, 5. Recuperado el 15/10/2013 en <http://www.uco.es/docencia/grupos/reduca/index.php/reduca/article/viewFile/66/81>.

Sánchez, M. P. (Coord.). (2010). *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Sánchez, O. (2012). Innovación docente en Derecho a través de la web. 2.0: el uso de la herramienta wiki. En J. A. Echevarría (coord.). *Coordinación y planificación en los estudios de Derecho* (pp. 980-993). Valladolid: Actas de Congreso Nacional de Innovación en Ciencias Jurídicas.

Sánchez, S., Sandoval, R. y Carreño, M. T. (2011). Inclusión de tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza del Derecho. *Ambiente Jurídico*, 13, 143-154.

Santos, J.A. (2010). *Técnica de aprendizaje activo aplicada a un grupo de 50 alumnos de Teoría del Derecho*. Comunicación presentada en Jornada sobre docència del dret i tecnologies de la informació i la comunicació, Barcelona, España. Recuperado en 14/09/2013 en http://www.uoc.edu/symposia/dretitic/pdf/4_Jose_Antonio_Santos.pdf

Terrón, M. J. García, M. J. y Archilla, Y. (2009). *La responsabilidad en el aprendizaje en A. Blanco. Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Vázquez, T. (2011). *La aplicación Adobe® Connect™ 8 como recurso del B-Learning o Sistema mixto para asignaturas de grado o en fase de extinción*. Comunicación presentada en Uninvest 2011, Girona, España.

Zabalza, M. (2011). Metodología Docente. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico: El espacio europeo de educación superior. Hacia dónde va la Universidad Europea, 9(3), 75-98.