

FLIPPED TEACHING O LA CLASE INVERTIDA EN LA
ENSEÑANZA DEL DERECHO

FLIPPED TEACHING OR REVERSE CLASSROOM IN LAW
TEACHING

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), , abril 2016, pp. 75 - 95.

Fecha entrega: 21/01/2016
Fecha aceptación: 12/03/2016

DRA. AMPARO ESTEVE SEGARRA
Profesora Titular de Universidad
Universidad de Valencia
Amparo.Esteve@uv.es

RESUMEN: Este trabajo analiza la proyección de la técnica del *flipped teaching* o clase invertida en la enseñanza de derecho. Se han seleccionado tres aspectos de particular interés para su implementación: en primer lugar, el tipo de materiales audiovisuales que pueden emplearse para trabajar el aula invertida; en segundo lugar, cómo se han de desarrollar las clases presenciales; en tercer lugar, la forma de evaluación y ciertas dificultades para su implementación.

PALABRAS CLAVE: clase invertida; enseñanza universitaria; innovación docente.

ABSTRACT: This paper describes the projection of a technique of flipped teaching or flipped classroom in teaching law. We have selected three areas of particular interest for its implementation: firstly, the type of audio-visual materials that can be used to work the flipped classroom; secondly, how teachers have to develop the classroom sessions; thirdly, the evaluation ways and some difficulties for its implementation.

KEY WORDS: flipped classroom; university learning, educational innovation.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN.- II. REPENSAR LAS CLASES: TÉCNICAS DE INNOVACIÓN DOCENTE Y REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA.- III. ¿QUÉ ES EL MOVIMIENTO “FLIPPED CLASSROOM”?.- IV. INVERTIR UNA CLASE.- 1. El papel de los métodos audiovisuales en el aprendizaje.- 2. Dificultades principales: las inercias de docentes y estudiantes.- 3. La necesidad de reforzar la evaluación en la metodología de la clase invertida.- V. PRINCIPALES CONCLUSIONES.- VI. BIBLIOGRAFÍA ESPECIALMENTE RECOMENDADA.

I. INTRODUCCIÓN.

"En cualquier oficio si uno va trabajando y va analizando lo que hace bien, lo que hace mal y va limpiando, irá mejorando. Si sólo trabaja y no hace balance de lo que ha hecho, seguirá siempre igual por muchos años que pasen. Pero esto no es distinto de otras profesiones"

Opinión de un profesor de los mejor valorados en la Universidad de Barcelona¹

Las reflexiones que se exponen a continuación, comentan aspectos pedagógicos y de reflexión sobre el quehacer profesional en relación con una técnica pedagógica conocida como *Flipped Classroom*. No se intentará aportar una visión novedosa sobre este modelo pedagógico, sobre los que obviamente existen tratamientos más expertos², pero sí hacer un breve análisis, tratando de extraer ideas para la mejora de la enseñanza en un ámbito más resistente a la utilización de las tecnologías interactivas, como es el de las aulas universitarias de las facultades de Derecho. Por ello, más que un tono científico, se ha aprovechado la oportunidad para analizar, con un alcance moderado, la proyección de esta técnica en la docencia universitaria en general, y en la propia en particular, para exponer reflexiones más personales y problemas detectados.

En su estructuración, este trabajo se inicia con una visión sobre el contexto actual de la enseñanza universitaria, y si la transmisión de conocimientos debe ser la principal función del docente. La sistemática en este punto clásica

¹ En GROS, B., y ROMANÁ, T.: *Ser profesor (Palabras sobre la docencia universitaria)*. Barcelona (1995): Universidad de Barcelona, p. 63.

² Sobre la técnica de la clase invertida, pueden verse los siguientes autores: BERGMANN, J. & SAMS, A.: *The Flip Your Classroom Workbook: Making Flipped Learning Work for You*. International Society for Technology in Education, 2014; OLAIZOLA, A.: *La clase invertida: usar las TIC para dar la vuelta a la clase*. Documento recuperable en:

http://www.academia.edu/8350587/La_clase_invertida_usar_las_TIC_para_dar_vuelta_la_clase

y responde a la idea de que la enseñanza no depende exclusivamente de los recursos docentes, sino que está condicionada por el marco en el que se desarrolla. Partiendo de este contexto, se realiza una explicación de en qué consiste la técnica de la “Flipped classroom”. A continuación, se han seleccionado tres aspectos de particular interés para su implementación: en primer lugar, el tipo de materiales audiovisuales que pueden emplearse para trabajar el aula invertida; en segundo lugar, en cuanto al desarrollo de las clases presenciales con trabajo sobre los materiales previamente elaborados, se expone una selección de técnicas de dinámica de grupos para que, pueden ser más fácilmente aplicadas en una disciplina jurídica en que, como es sabido, existe una actitud reacia a este tipo de “juegos”. También, se analizan algunas dificultades en su introducción derivadas de inercias en el modo de enseñar y aprender de docentes y estudiantes universitarios. Y, finalmente se aborda la forma de evaluación de los estudiantes cuando se utiliza una técnica de aula invertida. Además de las conclusiones, el capítulo se cierra con una bibliografía básica recomendada.

II. REPENSAR LAS CLASES: TÉCNICAS DE INNOVACIÓN DOCENTE Y REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA.

“El propósito fundamental de un curso es transmitir al estudiante un cuerpo básico de conocimientos” (Idea para reflexionar de un ejercicio para docentes universitarios)

F. DOMÉNECH BETORET³

Durante mucho tiempo, y en directa conexión con una crisis del método de transmisión de conocimientos en la Universidad, se ha denunciado que la enseñanza universitaria adolecía de una adecuada formación práctica y también de que no cumpliría adecuadamente su función de ser fuente de cultura, al no fomentar debidamente el afán crítico que, hasta hace bien poco, se suponía característica de los universitarios. De esta manera, han sido recurrentes las quejas sobre titulados que no saben aplicar sus conocimientos ni resolver problemas de la vida real y las críticas a que la Universidad en tiempos recientes, se ha convertido en una expedidora de títulos y en una fuente de desengañados titulados en paro⁴.

³ DOMÉNECH BETORET, F.: *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Castellón de la Plana (1999): Universitas, p. 60.

⁴ Aunque diversos estudios cuestionan esta tesis, al señalar que el grupo universitario, no es donde se dan las mayores cifras de paro. En este sentido, *vid.* AA.VV.: *Los estudiantes, el empleo y la crisis*. Madrid (1987): AKAL Universitaria (trad. Clara Janés), que se centra en la experiencia de las enseñanzas

Aunque a estas alturas, nadie discute que todos estos males no son achacables en exclusiva a la institución universitaria, sí es cierto que ésta tiene una gran responsabilidad en la formación y desarrollo de los estudiantes y desde esta perspectiva, se le plantean importantes retos en un contexto como el actual. En concreto, ya no resulta válida la concepción de la enseñanza universitaria, adecuada en los inicios de la especialización científica, como mera transmisión de conocimientos especializados.

Empero, el debate entre teoría y práctica en el ámbito universitario ha sido a veces mal entendido y planteado de una forma maniquea en determinadas posiciones ideológicas, caracterizadas por dividir las opiniones en bandos cerrados y no buscar puntos coincidentes; y en segundo lugar, por centrarse en cuestiones epidérmicas y sin penetrar en el núcleo central de buena parte de los problemas de la enseñanza universitaria. Más allá de la falsa dicotomía entre una universidad profesionalizada y una universidad como fuente de cultura, que no son en absoluto incompatibles, han sido muchos los licenciados incluso, los académicamente brillantes, que acaban con la frustrante sensación de haber recibido unos conocimientos “excesivamente teóricos” o con un aprendizaje superficial, con el que simplemente se recordaban las materias el tiempo suficiente para pasar un examen y se olvidaba poco tiempo después de haber acabado el curso. Es preciso advertir, en este sentido que, la deficiente preparación para el ejercicio de actividades profesionales, se manifiesta con una proliferación de másteres, cursos de especialización y capacitación, carro al que la Universidad pública también se ha subido, pero donde los defectos de la formación universitaria a veces se acentúan o aparecen de forma más evidente. Ello enlaza con la reflexión sobre la práctica profesional del docente universitario.

Dada la tradición histórica latina de echar balones fuera y culpar a los otros de nuestros males, no es de extrañar que en el debate sobre la mejora de la educación, y en particular en la universitaria, se ha producido en un sistema de excusas que se caracteriza por “ver la paja en el ojo de otro y no la viga en el propio”⁵. Los profesores le hemos dado la culpa a los estudiantes y a su bajo nivel previo así como al gobierno, los estudiantes nos culpan a los profesores y a las instituciones, el gobierno de turno critica a los anteriores por sus nefastas leyes educativas, la oposición al gobierno y con cada reforma educativa el círculo de excusas vuelve a girar. Frente a ello se pueden adoptar diferentes posiciones desde la desidia, a la crítica pasiva, pasando por las huelgas de estudiantes y docentes de un día, hasta posiciones más

superior francesa. Sin embargo, cabría plantearse el nivel de empleo desde la correspondencia entre las tareas realizadas y los estudios adquiridos.

⁵ MARINA, J. A. y DE LA VALGOMA, M.: *La magia de escribir*. Barcelona (2007): Plaza-Janés.

revolucionarias de tomar la universidad. Sin embargo, la movilización educativa también se puede hacer, acaso a un nivel más modesto, desde dentro. Los profesores, frente a otros colectivos sociales, tenemos una responsabilidad individual y colectiva ineludible, pues no conviene olvidar que aparte de un bagaje de mayor reflexión, estamos cobrando como profesionales de la enseñanza. De ahí el interés de lanzar algunas propuestas concretas que vayan en una línea distinta de la mera crítica a la ley o decreto de turno que regula la enseñanza universitaria. Se trata del deseo de poner negro sobre blanco propuestas concretas y modestas, nacidas desde la reflexión sobre el contexto en que se desarrolla nuestra propia práctica profesional y del compromiso hacia la comunidad universitaria y la sociedad en general.

Ciertamente, el profesorado universitario tiene características especiales que lo diferencian claramente de los profesionales de otros niveles del sistema educativo, tales como un menor número de horas lectivas, una mayor autonomía, la ausencia de controles externos respecto a los conocimientos adquiridos por los alumnos, la obligación de investigación, etc.⁶. Entre ellas está la falta de preparación como docente. Es bien conocida la idea que se esconde tras la ausencia de preparación específica. Básicamente, se piensa que en los niveles superiores de la enseñanza no es necesario, o al menos no tanto, aprender cuestiones pedagógicas, basta dominar los contenidos. La idea más generalizada es que conforme se asciende hacia los niveles superiores de enseñanza basta con el dominio exhaustivo de la materia a impartir. Un claro exponente de esta tesis es el respaldo que ha recibido esta idea en la configuración legal del sistema educativo. Si, en la práctica, a los profesores de primaria se les exige una cierta formación pedagógica en la titulación de Magisterio y a los de secundaria mediante los certificados de aptitud pedagógica, en cambio no se exige nada para los profesores universitarios. De este modo, como apuntan los expertos, el profesorado de mayor nivel académico es el peor formado pedagógicamente⁷. Todo ello, bajo la premisa de que a ciertas edades se presupone una madurez a los estudiantes y ya no son necesarias ayudas pedagógicas.

De este modo, la experiencia se convierte en la principal maestra de los docentes universitarios⁸ que, en tales condiciones, utilizan un sistema de

⁶ Sobre las características específicas del profesorado universitario, *vid.* SANTOS GUERRA, M.A.: "L'organització de l'ensenyament a la Universitat o el sistema de caps xineses", *Temps d'Educació* (1992), núm. 8, p. 45.

⁷ DOMÉNECH BETORET, F.: *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*, cit., p. 27.

⁸ En este sentido, se señala que el profesor universitario aprende su función docente mediante un proceso de socialización que es en parte "intuitivo, autodidacta y que sigue la rutina de los mayores". Concretamente, el proceso se asentaría en los siguientes extremos: la experiencia que el profesor ha tenido como alumno, el modelo presentado por sus propios profesores, la presión que ejerce el

ensayo/error. En esta formación autodidacta se combina además de la experiencia en las clases, las experiencias recordadas como alumnos. Así, en la realidad, la docencia se convierte en un comportamiento intuitivo en que, se tiene tendencia a repetir esquemas aprendidos: “*doy las clases como a mí me las dieron*”, lo que contribuye inevitablemente a un cierto encasillamiento y a reproducir un determinado modelo de transmisión de conocimientos. Se trata del síndrome universitario de “*enseñar a mi manera y dedicarme a mis cosas*” donde “*se valora la experiencia subjetiva con el equívoco de que cuanta más experiencia tienes mejor enseñas*” y, en definitiva, el “*comportamiento del profesorado de Universidad es intuitivo, resultado por parte del profesor de una situación coyuntural*”⁹. Por esta razón, a mi juicio, conviene replantearse seriamente la idea de que en los niveles universitarios o bien en la enseñanza de personas adultas¹⁰, ya no es necesaria una formación pedagógica específica. Empero la revolución tecnológica hace más precisa que nunca esta formación y ha de producir cambios en la enseñanza, de ahí la necesidad de estudio de métodos de innovación docente.

III. ¿QUÉ ES EL MOVIMIENTO “FLIPPED CLASSROOM”?

El “Flipped Classroom” o “Flipped teaching” es un modelo de aprendizaje basado en el uso de determinados materiales como videos y lecturas fuera del aula, utilizando el tiempo de clase para la adquisición y práctica de conocimientos. El término fue acuñado por dos profesores de química de enseñanza secundaria (J. BERGMANN y A. SAMS), quienes en un esfuerzo por ayudar a estudiantes que perdían algunas clases por razones de enfermedad u otras cosas, grabaron y elaboraron videos, y percibieron que, de este modo, el profesor podía utilizar el tiempo de clase para potenciar y practicar otros

sistema proponiendo o imponiendo socialmente un prototipo de actitudes y prácticas docentes, las expectativas y respuestas de los propios alumnos y la estructura económica, social y política en la que la Universidad está metida. En Apuntes sobre “La función docente en la actuación profesional del profesorado universitario”, elaborados por SÁNCHEZ DELGADO, P., PERALES MONTOLIO, M. J. y CHIVA SANCHIS, I., para el “Curs d’iniciació a la Docència 2001/2002” en la web del Servei de Formació Permanent de la Universitat de València, quienes en este punto citan fuentes del MEC, 1992.

⁹ Ideas extraídas de los apuntes sobre “Responsabilidad social, profesionalidad y formación en la docencia universitaria” del profesor F. IMBERNÓN MUÑOZ, en el curso sobre “Métodos didácticos en la enseñanza superior” impartido en el Curso de iniciación a la Docencia Universitaria 2000/2001 de la Universidad de Valencia. Esta misma idea en “La calidad en la Universidad: Docencia e investigación”, en AA.VV.: *La pedagogía universitària (Un repte a l'Ensenyament Superior)*. Barcelona (1991): Divisió de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, p. 14. Se destaca cómo «*se deja en manos de la aptitud natural del profesor y de su buena voluntad la docencia universitaria, consolidando el viejo síndrome de "enseñar a mi manera", sobrevalorando la experiencia subjetiva adquirida por el más elemental empirismo*».

¹⁰ Una destrucción de esta premisa puede verse en la obra de ROMANS, M. y VILADOT, G.: *La educación de las personas adultas (Cómo optimizar la práctica diaria)*. Barcelona (1998): Papeles de Pedagogía, Paidós.

conocimientos, invirtiendo la dinámica típica de explicación en clase y tareas en casa. En el ámbito universitario el movimiento “The flipped teaching” se ha inscrito en la revolución estructural en la educación universitaria iniciada en universidades como el MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), considerada la mejor universidad del mundo en investigación aplicada, que potencia las posibilidades de cursos masivos *on line*¹¹. Este modelo es variación del *Blended learnig*, que combina el método de enseñanza presencial y virtual.

La técnica de “flippear” una clase puede partir de la edición de un vídeo sobre el contenido que se quiere exponer, o bien la utilización de materiales disponibles en la red, o bien la elaboración y publicación en línea de apuntes, *podcasts* u otros materiales. Las ventajas de este método son varias. En primer lugar, determinados procesos de aprendizaje se desarrollan fuera del aula, los alumnos no pierden tiempo de clase escuchando las explicaciones y el tiempo presencial se puede utilizar para reforzar aspectos que requieren un contacto más directo e individualizado del docente con los estudiantes. A su vez, ello fomenta una participación más activa del estudiante al tener que asimilar los conocimientos fuera del aula para practicarlos dentro. En segundo lugar, permite a los estudiantes elaborar su aprendizaje mediante un método constructivo y adaptado a la diversidad. En tercer lugar, el método permite a los estudiantes reaprender contenidos visionando, cuantas veces necesite, los contenidos elaborados. El método involucra e implica a los estudiantes, puesto que la evaluación en la práctica en clase, y también contendrá parte de los contenidos trabajados fuera del aula. En cuarto lugar, la metodología se adapta a *homo videns*¹², esto es, a estudiantes absolutamente familiarizados con los videos e internet como plataforma de entretenimiento. La interacción habitual de los estudiantes con las tecnologías de la información facilita el acercamiento a asignaturas que pueden percibirse como lejanas y la realización de las tareas para casa en un elemento central ya que la explicación se visiona. Finalmente, la elaboración de materiales de aprendizaje audiovisuales y su publicación en redes abiertas de información a la sociedad mediante sencillos sistemas de grabación audiovisual y ubicación en plataformas educativas abiertas, permiten el libre acceso a las mismas por parte de la totalidad de la comunidad universitaria. Las experiencias de profesores del movimiento “flipped teaching” suelen tener en común que la utilización de los materiales audiovisuales colocados en plataformas abiertas por estudiantes foráneos, que los roles de las clases y los espacios se invierten, y que se asimilan mejor los conocimientos.

¹¹ Estos cursos conocidos como MOOC están siendo copiados en otras universidades, y nacieron para cubrir la demanda de estudiantes en la universidad que no podía admitirlos físicamente. La universidad diseñó una plataforma que cuenta con más de 25 millones de usuarios en todo el mundo. Datos en “La educación será internacional y *online* y sustituirá a los semestres por módulos”, *El Mundo*, 6-11-2013.

¹² SARTORI, G.: *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid (1998): Taurus, trad. de A. Díaz Soler.

Sin embargo, el movimiento “The flipped teaching” es mucho más que la utilización de vídeos en las clases. De hecho, uno de los inventores de este método, como el profesor BERGMANN, ha insistido en que lo más importante y relevante son las actividades que los alumnos hacen en el aula. De manera que la clave para el modelo del “aula invertida”, no son los vídeos en sí mismos, sino buscar dedicar el tiempo de clase a las actividades verdaderamente relevantes.

La contestación a esta pregunta depende de cada docente. Un buen punto de partida es reflexionar sobre la pregunta guía del movimiento “flipped classroom”: ¿Qué es lo mejor para los estudiantes en clase? ¿Cómo pueden aprender de forma más útil y permanente?

En mi caso, la experiencia como docente se ha situado en la enseñanza del Derecho, que ha sido considerado como uno de los campos experimentales más fértiles para la renovación metodológica de la ciencia jurídica¹³. En este sentido, creo que existe consenso en tomar como opción un determinado modelo de enseñanza del Derecho basado no sólo en la didáctica de las normas y su exégesis, desde una perspectiva positivista, sino también en mostrar razonamientos críticos, las conexiones de lo regulado con la vida social, mostrando los valores políticos y económicos subyacentes en el sistema jurídico¹⁴. En este mismo sentido, se ha aludido a la necesidad de situar el conocimiento normativo en el contexto sociopolítico en el que el Derecho se inserta, lo que permitirá *«dejar al descubierto los aspectos "invisibles" subyacentes al sistema jurídico, indispensables para trascender el terreno de la mera descripción y penetrar en el de las causas últimas presentes en la génesis de las normas jurídicas y de sus elaboraciones teóricas»*¹⁵.

Asimismo también por influjo de las teorías antiformalistas del derecho, existe un cierto acuerdo en partir de la necesidad de superar una excesiva especialización y partir de una visión interdisciplinar, sobre todo en facultades y diplomaturas no estrictamente jurídicas¹⁶. Ello no implica, desde luego, la propuesta de sustituir el análisis jurídico por otro sustancialmente sociológico, pero sí el de introducir ciertos elementos de este terreno, que permitan una visión plural donde se integren aspectos sociológicos y

¹³ RIVERO LAMAS, J.: “La enseñanza del Derecho del Trabajo”, en *II Jornadas Hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*. Madrid (1985): IELSS, p. 304.

¹⁴ Una apuesta por este tipo de enseñanza puede verse asimismo, en RIVERO LAMAS, J.: “La enseñanza del Derecho del Trabajo”, cit., pp. 307-308.

¹⁵ En este sentido, CASAS BAAMONDE, M^a. E.: “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo”, en *II Jornadas Hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*. Madrid (1985): IELSS, p. 387.

¹⁶ Y, asimismo, COLLADO LUIS, S.: “Aproximación a la enseñanza del Derecho del Trabajo en los estudios de Ciencias Empresariales”, *RTSS* (1995), núm. 20, p. 187.

económicos, lo que tiene particular importancia ante las implicaciones de la crisis económica en el Derecho¹⁷. Asimismo, es importante hacer hincapié en los conceptos normativos, jurisprudenciales y doctrinales, pero sin caer en el riesgo de “doctrinarismo”, donde la enseñanza del Derecho se acaba convirtiendo en un centón de opiniones y definiciones¹⁸.

Por otra parte, la importancia de la explicitación de los valores e intereses que fundamentan el sistema normativo es imprescindible en una disciplina como la nuestra, caracterizada por una legislación rapidísima que difumina el sentido formal de la ley. En efecto, parece más adecuado la formación de un espíritu crítico de los propios estudiantes, a partir del conocimiento de la realidad jurídica. Justamente esta visión está ligada a la imposibilidad de aportar un conocimiento significativo desde una perspectiva puramente positivista ante la “mutabilidad esencial”¹⁹ de las normas.

Mi experiencia durante quince años como docente, y otros diez como estudiante universitaria, es que la enseñanza se ha centrado demasiado en aspectos teóricos, y los prácticos, si bien han sido cada vez más relevantes, han ocupado un papel secundario. Empero, tengo el convencimiento de que deberían invertirse los papeles para que la mayor parte del tiempo de la clase no se dedique a la exposición de contenidos. Sin desmerecer la idea de que la mejor herramienta para una buena práctica es un excelente saber teórico. En la mejor literatura pedagógica se ha insistido en la idea de que los estudiantes aprenden profundamente “haciendo”, con sesiones basadas en problemas. En este sentido, K. BAIN en su libro sobre lo que hacen los mejores profesores universitarios insiste en esta idea con un gráfico ejemplo: “Sandel compara este método de enseñanza con las maneras de enseñar a jugar al béisbol a uno de sus hijos: les podría dar instrucciones detalladas sobre la manera de coger el bate, donde colocarse, como mirar la pelota que ve el lanzador y como hacer el movimiento, no dejarles coger un bate hasta que hayan escuchado las diversas lecciones sobre el tema. O les podría dar un bate y permitirles hacer unos cuantos swings, después de eso me podría dar cuenta de algo que no hace el bateador, y que si ajusta, le haría mejor bateador”. Pues bien, muchos profesores universitarios de derecho enseñamos derecho, “las reglas del juego” pero los estudiantes puede pasar por nuestras aulas “sin haber jugado una sola vez”.

¹⁷ Se ha insistido, en este sentido, en que la necesidad de un tratamiento interdisciplinar se plantea con mayor urgencia a raíz de la crisis económica. RIVERO LAMAS, J.: “La enseñanza del Derecho del Trabajo”, cit., p. 320.

¹⁸ MONTROYA MELGAR, A.: *Derecho y trabajo*. Madrid (1997): Civitas, p. 96.

¹⁹ CASAS BAAMONDE, M^a. E.: “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo”, cit., p. 390.

Para permitirles practicar, es necesario y elemental que el estudiante asimile unas explicaciones teóricas, que necesariamente no tienen por qué impartirse total y completamente en el aula. La técnica del *flipped teaching* sería instrumental para conseguir este objetivo. El despejar parte del tiempo permitiría un *practicum* real de una materia como el derecho de carácter eminentemente práctico. Pese a que el esfuerzo hecho por incorporar contenidos prácticos ha sido continuo en el diseño curricular de todas las titulaciones; creo que existe aún la percepción entre nosotros de la necesidad de dar conocimientos teóricos previos, reduciendo los “casos prácticos” a un papel secundario frente a las clases teóricas, con una cierta correspondencia con el esquema anterior a Bolonia de trasladar créditos separados de teoría y práctica. Sin embargo, diversos estudios científicos atacan esta “construcción” del saber²⁰ y confirman en cambio que el desarrollo de la comprensión se consigue no tanto escuchando o estudiando, sino intentando resolver problemas o responder a preguntas consideradas como bellas o importantes. En este sentido, los contenidos audiovisuales no deberían limitarse a la exposición de conocimientos puramente teóricos, sino también a preparar al estudiante para objetivos educacionales ligados al desarrollo de habilidades profesionales. Se considera de forma generalizada que la enseñanza universitaria ha de conducir al dominio de un conjunto de conocimientos, métodos y técnicas científicas en conexión con los diversos contenidos del aprendizaje²¹.

Trazado este marco general sobre el contexto en que se desarrolla la docencia en nuestra área de conocimiento, procede abordar la estrategia de invertir una clase como un recurso didáctico adecuado para desarrollar un aprendizaje más participativo en las clases y fomentar la capacidad crítica del estudiante sobre el sistema jurídico, de sus valores sociales y políticos.

IV. CÓMO INVERTIR UNA CLASE.

A priori pueden concebirse varios métodos para “flippear” una clase. Uno de los más típicos es editar y distribuir un video en el que se explica el contenido de las clases. Por ejemplo, en *youtube* pueden accederse a materiales donde unos profesores, explican el contenido de una asignatura, en el que puede escucharse la voz del docente y se va viendo la presentación *power point* que avanza al ritmo de la explicación o bien puede verse al profesor explicando

²⁰ Vid. la visión absolutamente convincente, FINKEL, D.: *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia (2000): Servei de Formació Permanent, Publicación de la Universitat de València.

²¹ Los contenidos del aprendizaje pueden clasificarse en contenidos conceptuales (“saber”) y contenidos procedimentales (“saber hacer”). Algunos autores incluyen también contenidos actitudinales. En DOMÉNECH BETORET, F.: *Proceso de enseñanza...*, cit., p. 67.

los contenidos teóricos en una clase grabada, o bien con materiales con una edición más elaborada. Empero también pueden utilizarse otros materiales audiovisuales como documentales, conferencias grabadas, podcasts, etc. En el ámbito del Derecho, además cabrían otras posibilidades como la utilización de juicios grabados, videos reales o simulados de asesoramiento de clientes, o simulación. La técnica del “flipped teaching” se ha utilizado ampliamente en la enseñanza de lenguas extranjeras o disciplinas técnicas.

1. El papel de los métodos audiovisuales en el aprendizaje.

La utilización de materiales audiovisuales como método de aprendizaje puede favorecer un aprendizaje más reflexivo y activo. De un lado, la comprensión se desarrolla a un nivel más personal, pero para que resulte completa, en clase se han de desarrollar en clase otras técnicas como la del método del caso, clases socráticas o técnicas de grupo que permitan una mayor motivación. Se trata de que no se produzca únicamente una transmisión de conocimientos, sino que aparezca un componente de intriga y desafío que luego se traslade a la hora de resolver los supuestos. Hay que tener en cuenta que el Derecho es una ciencia no exacta, basada en la argumentación y en la utilización de materiales normativos. Por esta razón, la resolución de problemas puede ser una vía para completar conocimientos adquiridos mediante el *flipped teaching*, por ejemplo, la finalidad de que un alumno pueda describir y sostener con argumentos jurídicos una opinión razonada, tanto por escrito como oralmente, logrando el objetivo de aumentar su confianza en sus conocimientos y capacidades intelectuales.

Evidentemente en este tipo de clases donde una parte del conocimiento se adquiere fuera del aula, el papel protagonista del aprendizaje lo asume del estudiante²², paralelamente el papel del profesor es distinto al preparar, elaborar o seleccionar los materiales audiovisuales, y focalizar la atención en el desarrollo de otras técnicas en la clase.

En la clase presencial el profesor puede dedicar un tiempo para resolver dudas sobre el material adicional, y luego realizar actividades prácticas

²² En efecto, como señala CASAS BAAMONDE un problema inicial en un tipo de enseñanza predominantemente magistral se sitúa en la “*actitud unilateral de los enseñantes y su empeño en dirigir el enfoque de su formación hacia la materia objeto de su enseñanza, con olvido a menudo del sujeto enseñado*”. (Cursiva en el texto) Los riesgos de esta actitud son destacados por la autora: tendencia a la exposición dogmática encubierta más o menos “magistralmente”, consideración del alumno como un espíritu vacío que hay que llenar de conocimientos, etc. En CASAS BAAMONDE, M^a. E.: “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo”, cit., p. 383.

(simulaciones de conflictos²³ o juicios²⁴, resolución de problemas, debates, actividades grupales, etc.). Se evita el problema de tratar de tomar apuntes con rapidez mientras el profesor dicta, y por otra parte, y el aprendizaje en la clase presencial a través de casos prácticos o debates permitiría en conexión con los diversos contenidos del aprendizaje²⁵, fomentar habilidades y conocimientos que permitan al estudiante enfrentarse a casos nuevos.

En este sentido, las clases presenciales con casos favorecen un aprendizaje más reflexivo y activo. De un lado, la comprensión se desarrolla a un nivel más personal, más próximo a la vida real y, por consiguiente, existe una mayor motivación porque no se produce únicamente una transmisión de conocimientos, sino que aparece un componente de intriga y desafío a la hora de resolver los supuestos. Son un instrumento de motivación también, porque el estudiante aprende a trabajar como futuro profesional y puede constatar su evolución personal para auto enfrentarse a casos. Ciertamente, con los casos se desarrolla el conocimiento y la utilización del lenguaje jurídico, y el uso y la familiarización con los textos legislativos, fuentes bibliográficas y uso de jurisprudencia. Hay que tener en cuenta que el Derecho es una ciencia no exacta, basada en la argumentación y en la utilización de materiales normativos. Por esta razón, el método del caso puede ser una vía para lograr, por ejemplo, la finalidad de que un alumno pueda describir y sostener con argumentos jurídicos una opinión razonada, tanto por escrito como oralmente, logrando el objetivo de aumentar su confianza en sus conocimientos y capacidades intelectuales.

2. Dificultades principales: las inercias de docentes y estudiantes.

En el ámbito universitario las clases magistrales ocupan un lugar preponderante que ha pervivido desde las lejanas universidades medievales “en las que los profesores leían sus propias notas y manuscritos”. De hecho, aunque se destacan sus defectos, han sido ciertamente las más empleadas para transmitir información, por lo que parece utópico pretender que pueden ser sustituidas por métodos más activos en unas clases masificadas, aún después del proceso de Bolonia. Además no puede desconocerse que uno de

²³ Una interesante aplicación de esta técnica docente en este mismo número, por el profesor NORES TORRES, L. E.: “La simulación de conflictos en la enseñanza del derecho procesal laboral”.

²⁴ Sobre la implementación de este método en disciplinas jurídicas, me remito a mi trabajo “El método del caso como estrategia didáctica: el objetivo de caminar hacia la utopía de una enseñanza participativa”. Publicado en OPEN ACCESS y disponible en: <http://fundacion.usal.es/aedtss/images/stories/Esteve.pdf>.

²⁵ Los contenidos del aprendizaje pueden clasificarse en contenidos conceptuales (“saber”) y contenidos procedimentales (“saber hacer”). Algunos autores incluyen también contenidos actitudinales. En DOMÉNECH BETORET, F.: *Proceso de enseñanza...*, cit., p. 67.

los principales riesgos de la clase invertida es limitarse a grabar o reproducir una clase magistral o editar materiales audiovisuales de alta calidad técnica pero obviando que el objetivo principal de la clase invertida no son los videos. Otros obstáculos para los docentes que pretendan utilizar el método didáctico es la propia resistencia de muchos estudiantes al mayor trabajo y destrezas que supone esta estrategia de aprendizaje. En este sentido, es preciso salvar un acomodo a una realidad donde el aprovechamiento de las clases se reduce a una mera copia mecánica de los apuntes, donde el alumno acaba siendo un simple repetidor del contenido de las clases, tomando apuntes, que luego estudia en casa y donde se fomenta, en definitiva, un aprendizaje memorístico y existe una comunicación unidireccional profesor-alumno²⁶. La clase invertida como recurso didáctico se sitúa en un contexto donde se exige que el profesor no solo elabore o seleccione los materiales audiovisuales para la exposición parcial o total de contenidos teóricos, sino que asuma su tarea de ayudar al alumno y facilitarle el aprendizaje de otros objetivos en las clases presenciales. Los expertos apuntan a la necesidad de introducir cambios, de modo que el papel protagonista corresponda al estudiante, que no ha de configurarse como mero espectador. El profesor actuaría, de este modo, como guía y asesor del aprendizaje del alumno²⁷. Se exige un esfuerzo adicional no sólo en la preparación de los supuestos, sino en la propia impartición de las clases. Se trata de evitar que los materiales audiovisuales no acaben convirtiéndose en un sucedáneo de las viejas clases magistrales.

El objetivo es buscar clases presenciales más abiertas, donde *a priori*, la propia actividad y participación de los alumnos puede generar situaciones nuevas. En este sentido, es necesario primero estimular la participación. Lo que conecta con el conocimiento por parte del profesor de algunas técnicas grupales para dinamizar y orientar. Hay que hacer notar que en el Derecho, la existencia de dos partes, con intereses claramente diferenciados, permite “jugar” sobre casos o supuestos de hecho, dándoles la vuelta y haciendo que el alumno argumente sobre las dos posturas.

Además, existen otras determinadas técnicas de dinámica de grupos que pueden aplicarse en el método del caso:

²⁶ En Apuntes sobre “La función docente en la actuación profesional del profesorado universitario”, elaborados por SÁNCHEZ DELGADO, P., PERALES MONTOLIO, M. J. y CHIVA SANCHIS, I., para el “Curs d’iniciació a la Docència 2001/2002” en la web del Servei de Formació Permanent de la Universitat de València, citando a DOMÉNECH y GARCÍA, 1999.

²⁷ TOURÓN, J., ALTAREJOS, F. y REPARAZ, M. R.: “Los roles del profesor y del alumno en la Enseñanza Universitaria”, en AA.VV.: *La pedagogia universitària (Un repte a l'Ensenyament Superior)*. Barcelona (1991): Divisió de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, p. 385.

- el flash²⁸,
- el juego del rol en parejas²⁹,
- el puzle de grupos³⁰,
- el incidente crítico³¹,
- métodos de conferencia³², etc.

Sin embargo, no puede desconocerse que la introducción de lo que se han llamado, “metodologías pedagógicas poco científicas”, aún genera fuertes reticencias en disciplinas jurídicas.

En cualquier caso, no puede negarse que el conocimiento de una mínima psicología de grupos permitiría hacer frente a los problemas más frecuentes de desequilibrios en la participación en el marco de los grupos, baja productividad, cómo hacer frente a grupos silenciosos o a silencios individuales, o falta de preparación en el estudiantado, centrar las discusiones, etc.³³.

3. La necesidad de reforzar la evaluación en la metodología de la clase invertida.

Uno de los retos de la técnica invertida es la evaluación del aprendizaje. La evaluación constituye una parte trascendental en el diseño de la docencia, no en balde, los alumnos la utilizan como criterio fundamental de valoración de

²⁸ Consistente en que cada estudiante dice por turno su opinión en referencia a un problema de la materia. No se discute hasta que cada uno ha manifestado su opinión. Se puede combinar con la técnica de la bola de nieve, en la que no se admiten las respuestas que se consideren repeticiones de lo dicho por compañeros.

²⁹ Consistente en que en la clase se forman dos grupos. Uno prepara un rol A y el otro un rol B. Se fomenta la discusión entre los dos grupos. Se puede jugar a cambiar el rol para aprender a refutar y confirmar opiniones propias.

³⁰ Se distribuye la materia entre los estudiantes, de modo que el estudiante ha de actuar de experto frente a sus compañeros. De este modo, los estudiantes pueden jugar el rol de profesores y, en principio, toda la materia es explicada por los propios compañeros.

³¹ En este caso se presenta al grupo una situación problemática de manera breve (por ejemplo, en una hoja), que requiere una solución. El grupo recaba información complementaria del profesor. A partir de aquí, se trabaja de forma individual señalando soluciones y sus ventajas. Finalmente, se ponen en común las soluciones y se discuten las propuestas de los distintos grupos.

³² Existen diversas variantes, tales como las conferencias convencionales, las conferencias seriadas y las conferencias colectivas. Las conferencias convencionales consistirían en que un solo orador (alumno) expone al auditorio (resto de compañeros) un tema, sometiéndose al final a las preguntas aclaratorias o argumentales. En la conferencia seriada, se da una división secuencial de la conferencia a fin de intercalar espacios de participación para el alumnado. En la conferencia colectiva, el desarrollo de un tema se realiza a cargo de un grupo reducido de alumnos, que actúa como experto ante sus compañeros. La utilización de este método es importante para aprender a comunicarse en público, como una habilidad necesaria en el futuro profesional.

³³ Un tratamiento muy extenso, de estos y otros problemas, en GOOD, T. L. y BROPHY, J.: *Psicología Educativa Contemporánea*. México (1996): McGraw-Hill, 5ª ed., Trad. de J. A. Velázquez Arellano.

su profesorado³⁴. Además, desde la perspectiva social, constituye una responsabilidad del profesor hacia la sociedad, como persona a la que se le encarga acreditar y enjuiciar los conocimientos recibidos por el estudiante. A las complejidades implícitas en esta tarea, se une una determinada concepción de la enseñanza en general, y de la universitaria en particular, que hace del momento del examen el más importante del curso, por las repercusiones personales y sociales de la evaluación en una institución educativa de nivel superior. La mencionada importancia de la evaluación condiciona, de este modo, todo el proceso de aprendizaje. Se dice que se enseña y se aprende por los exámenes³⁵, reflejando la idea de que en la práctica la definición de los contenidos que se van a exigir define lo que se enseña y se aprende.

En este sentido, y como creo que no se puede romper del todo con la percepción del estudiante sobre la primacía de la evaluación entiendo que debe funcionalizarse las pruebas o elementos valorativos para diseñar el tipo de enseñanza/aprendizaje que se pretende dar en la Universidad. No se trataría tanto de convertir el curso en una preparación para el examen final, sino aprovechar la relevancia de la evaluación para tratar de diseñar una enseñanza adecuada.

En este punto, las investigaciones pedagógicas han demostrado tres puntos de partida. En primer lugar, la calidad está vinculada con un alto nivel de exigencia a los estudiantes en un contexto de competencia global. Muchas de las universidades más prestigiosas en todo el mundo son fuertemente respetadas por incluir una alta exigencia en los esfuerzos de los estudiantes. En segundo lugar, la reforma de los planes de estudio postBolonía ha supuesto un reforzamiento de los aspectos de la evaluación continua. Empero, la evaluación continua no debe transformarse en la superación de pequeñas pruebas que fragmentan la materia objeto de estudio. Sin embargo, algunos interesantes estudios insisten en que frente a la evaluación continua fragmentada, es mejor la evaluación final con exámenes preparatorios y acumulativos (K. BAIN, 2006), que califiquen al estudiante según el conocimiento y las capacidades que ha desarrollado y acumulado al final de curso, más que de una media de los objetivos mostrados a lo largo del curso. La tercera idea es que la evaluación ha de ser objetiva y multiestratégica

³⁴ En este sentido, el sistema de coordinación en la evaluación y en el programa de las distintas asignaturas resulta muy adecuado porque persigue evitar las disparidades entre grupos y niveles de exigencia en función del profesor con el que se realice el aprendizaje de la asignatura. Con ello, se hace frente a una de las quejas más frecuentes de los alumnos sobre la evaluación en la universidad.

³⁵ ESPÍN LÓPEZ, J. V. y RODRÍGUEZ LAJO, M.: *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*. Barcelona (1993): Universitat de Barcelona, p. 23. En este sentido, se señala “*Els aprenentatges s'expressen a través dels objectius educatius. Aquests són molt importants, no només per la seua estreta relació amb l'avaluació, sinó perquè són aquests els que orienten tot el procés educatiu*” (pp. 27-28).

(contemplación de actividades de tipo conceptual, metodológico y actitudinal). Sin embargo, todas las investigaciones destacan que los primeros, los objetivos de conocimiento y recuerdo son los más frecuentemente evaluados. Empero, el foco de atención no debería estar tanto en lo que el alumno “sabe”, sino en lo que “sabe hacer”³⁶.

Partiendo de las anteriores premisas, que además de un examen final, han de existir pruebas evaluatorias preparatorias y que vayan acumulando habilidades y conocimientos previamente adquiridos, desterrando las pruebas eliminatorias (que fomentan un aprendizaje puramente ligero de las materias, con un estudio superficial, que se vomita y se evapora rápidamente). Para funcionalizar la evaluación al aprendizaje pueden existir notas sobre los problemas o casos resueltos o bien éstos han de ser un paso necesario para el estudiante para superar la prueba final. También pueden calificarse, las anotaciones sobre las intervenciones significativas y de calidad de los alumnos, o es útil dar una parte de la nota a la atribución de una calificación de los compañeros, en particular, en actividades en grupo. Por otra parte las pruebas han de evitar una separación artificial entre exámenes teóricos y prácticos. El examen teórico-práctico guarda así una relación con la vida real, donde no se produce la separación artificial de estos dos aspectos.

En segundo lugar, se trataría de establecer una conexión con el ejercicio de la actividad profesional, introduciendo en la evaluación aspectos metodológicos. Se trata de evitar que salgan alumnos que pese a sus conocimientos teóricos no sepan resolver casos reales, fomentando la capacidad del alumno para autoenfrentarse a casos prácticos.

En tercer lugar, este modelo de pruebas, ha de romper la pretensión vana de que el estudiante alcance el dominio absoluto y exhaustivo de todos los contenidos de la materia, si bien sí sea capaz de trabajar con la metodología adecuada para resolver problemas en dicha materia partiendo de un dominio lo más amplio posible. En este sentido, entiendo que no puede predicarse sobre la necesidad de introducir cambios en la enseñanza universitaria y luego fomentar un examen memorístico y tradicional, donde se termina midiendo sobre todo, el recuerdo o la memorización de contenidos.

³⁶ ESPÍN LÓPEZ, J. V. y RODRÍGUEZ LAJO, M.: *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*, cit., p. 57: “*Avui dia, l'expansió de coneiximents propis de cada matèria és tan gran, que difícilment s'hi poden incloure tots els continguts. S'hi hauran d'extendre els fonamentals, per bàsics i necessaris per a d'altres posteriors, o per rellevants i actuals en si mateixos. En l'actual pràctica avaluativa universitària es concedeix més importància a la quantitat que a la qualitat d'aprenentatges i hauria de ser a l'inrevés. Ha de prevaler la qualitat sobre la quantitat, importar més els processos mentals que es desenvolupen en relació als continguts, que els continguts en si mateixos i la seua simple adquisició car aquestos tipus d'aprenentatges depenen exclusivament de la memòria i s'esvaeixen avant. Tot això exigeix un esforç de reflexió profunda?*”.

Finalmente, las pruebas deben permitir combinar diferentes habilidades a desarrollar por los alumnos (estructuración, argumentación, expresión escrita u oral...). Además, se pueden introducir cuestiones valorativas y de pensamiento crítico, como elementos para desarrollar la argumentación y la construcción de ideas propias.

V. PRINCIPALES CONCLUSIONES.

1.- La clase invertida como recurso de enseñanza presenta importantes ventajas: el método permite a los estudiantes aprender y reaprender contenidos visionando los contenidos elaborados, pone a disposición de la comunidad educativa materiales docentes, despeja parte del tiempo del aula para las actividades relevantes, permite un aprendizaje personalizado, y ayuda a los alumnos a construir su conocimiento y pensar por sí mismos.

2.- En todo caso, no conviene pasar por alto algunos inconvenientes. Por una parte, requiere un mayor trabajo para el docente en la preparación o selección de los materiales audiovisuales y las clases presenciales. En segundo lugar, se observa una cierta resistencia inicial por parte de algunos alumnos a este modelo, que se percibe como “más oneroso”, por cuanto el estudiante debe realizar un trabajo importante. Por otra parte, a su vez debe completarse o instrumentarse para introducir habilidades y estrategias prácticas en las clases presenciales, que exigen a su vez un fuerte conocimiento práctico por parte del profesor.

3.- Este modelo de enseñanza requiere lógicamente un diseño adecuado del tipo de materiales audiovisuales y de las clases presenciales, donde el objetivo no sería el de repasar únicamente cuestiones expuestas en clases audiovisuales, sino el aprendizaje resolviendo problemas o preguntas. Es preciso ofrecer casos escalonados con diferentes grados de dificultad, siendo los más complejos y difíciles los casos poco estructurados y con soluciones abiertas.

4.- Para fomentar la participación de los estudiantes en las clases presenciales, es preciso estimularla valorándola en la evaluación y aplicando diversas técnicas grupales de dinamización. Entre éstas, destacaría como dos muy útiles la técnica de simulación de casos y de conflictos y la del *flash*.

5.- En cuanto a la evaluación, la clase invertida lógicamente no se adecúa bien a un sistema de evaluación de tipo puramente memorístico. Un método adecuado puede ser combinar las anotaciones sobre las intervenciones de los estudiantes en las clases presenciales resolviendo problemas, en debates o

actividades de simulación de conflictos, y exámenes preparatorios y no eliminatorios con un examen final teórico-práctico.

VI. BIBLIOGRAFÍA ESPECIALMENTE RECOMENDADA.

Este epígrafe va dirigido al compañero docente que quiera profundizar o introducirse en esta estrategia de aprendizaje. En este sentido, destacaría algunas obras de carácter esencialmente práctico. Sobre la técnica de la clase invertida, pueden verse los siguientes autores: BERGMANN, J. & SAMS, A.: *The Flip Your Classroom Workbook: Making Flipped Learning Work for You*, International Society for Technology in Education, 2014; OLAIZOLA, A.: “La clase invertida: usar las TIC para dar la vuelta a la clase”. Documento recuperable en:

http://www.academia.edu/8350587/La_clase_invertida_usar las TIC para dar vuelta la clase .

Asimismo, pueden encontrarse experiencias concretas y recursos para dar la vuelta a la clase en la web: <http://www.theflippedclassroom.es/> y bibliografía específica en <http://flippedlearning.org/domain/23>.

Por otra parte, para una visión global de la enseñanza, con interesantes sugerencias, puede verse DOMÉNECH BETORET, F.: *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Castellón de la Plana (1999): Universitas; y FINKEL, D.: *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia (2000): Servei de Formació Permanent, Publicación de la Universitat de València.

Para la preparación de clases prácticas con técnicas de animación, FABRA, M. L.: *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona (1999): CEAC, 2ª ed.

Y finalmente, para una estructuración de los contenidos en las clases presenciales, básicamente a través del método del caso, pueden ser útiles las reflexiones sobre el ejemplo de las escuelas de Derecho norteamericanas, en PEÑUELAS I REIXACH, L.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España (Una perspectiva de Derecho comparado)*. Madrid (1996): Marcial Pons.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV.: *Los estudiantes, el empleo y la crisis*. Madrid (1987): AKAL Universitaria (trad. CLARA JANÉS).

BERGMANN, J. & SAMS, A.: *The Flip Your Classroom Workbook: Making Flipped Learning Work for You*. International Society for Tecnology in Education, 2014.

CASAS BAAMONDE, M^a. E.: “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo”, en *II Jornadas Hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*. Madrid (1985): IELSS.

COLLADO LUIS, S.: “Aproximación a la enseñanza del Derecho del Trabajo en los estudios de Ciencias Empresariales”, *RTSS* (1995), núm. 20.

DOMÉNECH BETORET, F.: *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Castellón de la Plana (1999): Universitat.

ESPÍN LÓPEZ, J. V. y RODRÍGUEZ LAJO, M.: *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*. Barcelona (1993): Universitat de Barcelona.

ESTEVE SEGARRA, A.: “El método del caso como estrategia didáctica: el objetivo de caminar hacia la utopía de una enseñanza participativa”. Publicado en OPEN ACCESS y disponible en <http://fundacion.usal.es/aedtss/images/stories/Esteve.pdf>.

FINKEL, D.: *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia (2000): Servei de Formació Permanent, Publicación de la Universitat de València.

GOOD, T. L. y BROPHY, J.: *Psicología Educativa Contemporánea*. México (1996): McGraw-Hill, 5^a ed., trad. de J. A. Velázquez Arellano.

GROS, B., y ROMANÍA, T.: *Ser profesor (Palabras sobre la docencia universitaria)*. Barcelona (1995): Universidad de Barcelona.

IMBERNÓN MUÑOZ, F.: “La calidad en la Universidad: Docencia e investigación”, en AA.VV.: *La pedagogia universitària (Un repte a l'Ensenyament Superior)*. Barcelona (1991): Divisió de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona.

MARINA, J. A. y DE LA VALGOMA, M.: *La magia de escribir*. Barcelona (2007): Plaza-Janés.

MONTOYA MELGAR, A.: *Derecho y trabajo*. Madrid (1997): Civitas.

NORES TORRES, L.E.: “La simulación de conflictos en la enseñanza del derecho procesal laboral”, en esta misma obra.

OLAIZOLA, A.: *La clase invertida: usar las TIC para dar la vuelta a la clase*. Documento recuperable en:

http://www.academia.edu/8350587/La_clase_invertida_usar_las_TIC_para_dar_vuelta_la_clase.

RIVERO LAMAS, J.: “La enseñanza del Derecho del Trabajo”, en *II Jornadas Hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*. Madrid (1985): IELSS.

ROMANS, M. y VILADOT, G.: *La educación de las personas adultas (Cómo optimizar la práctica diaria)*. Barcelona (1998): Papeles de Pedagogía, Paidós.

SÁNCHEZ DELGADO, P., PERALES MONTOLIO, M. J. y CHIVA SANCHIS, I.: “La función docente en la actuación profesional del profesorado universitario”, material elaborado para el “Curs d’iniciació a la Docència 2001/2002” en la web del Servei de Formació Permanent de la Universitat de València

SANTOS GUERRA, M.A.: “L’organització de l’ensenyament a la Universitat o el sistema de caps xineses”, *Temps d’Educació* (1992), núm. 8.

SARTORI, G.: *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid (1998): Taurus, trad. de A. Díaz Soler.

TOURÓN, J., ALTAREJOS, F. y REPARAZ, M. R.: “Los roles del profesor y del alumno en la Enseñanza Universitaria”, en AA.VV.: *La pedagogia universitària (Un repte a l’Ensenyament Superior)*. Barcelona (1991): Divisió de Ciències de l’Educació, Universitat de Barcelona.

ÍNDICE