

La coordinación entre alumnos y del alumno con el profesor en el marco de una formación virtual o mixta con especial referencia a las ciencias jurídicas

Margarita Viñuelas Sanz

Doctora en Derecho. Derecho Mercantil. Departamento de Derecho Privado. Facultad de Derecho. Universidad de Alcalá (Madrid) España. Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de innovación docente *UAH/EV582*, concedido por la Universidad de Alcalá, en la convocatoria de 2012. E-mail: margarita.vinuelas@uah.es.

Resumen: Una adecuada coordinación entre los alumnos y de estos con el profesor favorece extraordinariamente la mejora de la calidad de la formación virtual, de los resultados obtenidos, y a un nivel más general, el desarrollo integral y humano de la persona. Se analizan los instrumentos que contribuyen más decididamente a esta coordinación en el marco de una formación parcialmente virtual y presencial, y cómo hacer un uso más provechoso de ellos en el estudio de las ciencias jurídicas.

Finalmente, se reflexiona sobre la trascendencia de la actitud y las habilidades comunicativas del profesor y de su capacidad para enlazar con el interés de los alumnos a fin de lograr integrar al mayor número de ellos en un proyecto de aprendizaje de carácter parcialmente virtual y presencial.

Palabras clave: Coordinación, formación virtual de calidad, instrumentos de coordinación, actitud y habilidades comunicativas.

Title: Coordination between students and student to teacher within the framework of a virtual o mixed education in the legal sciences.

Abstract: Coordination between the students and the teacher of these, improves virtual training, the results, and a more general level, human and integral development of the person. It discusses the tools that contribute most strongly to this coordination in the context of an e-virtual or blended learning, and how to make more profitable use of them in the study of legal science.

Finally, we reflect on the importance of attitude and communication skills of the teacher and their ability to attract the student's interest and involve them in the virtual or mixed learning.

Key words: Coordination, quality virtual training, coordination tools, attitude and communication skills.

1. Introducción

El camino hacia la coordinación implica la apertura de diferentes canales de comunicación, entre alumnos, entre alumnos y profesores, y entre profesores, así como la revisión de los existentes al objeto de comprobar si son satisfactorios, bastantes, y suficientemente transitados.

Este artículo contribuye a su análisis y reflexiona sobre la relevancia de adecuar la actitud del profesor y sus habilidades comunicativas a fin de que las vías de comunicación abiertas y las herramientas destinadas a tal objeto, conduzcan al fin deseado: un alto grado de coordinación y una formación de calidad en un entorno virtual o mixto.

2. Instrumentos de coordinación

La coordinación entre profesor y alumno y entre alumnos es trascendental, especialmente si la formación es virtual, en su totalidad o al menos parcialmente, puesto que la no presencia puede llevar al abandono a algunos alumnos, más perdidos fuera de las referencias constantes espacio-temporales de la clase y del trato personal que se establece en ella con los demás compañeros y el profesor.

El instrumento básico en la coordinación entre profesor y alumnos es la guía docente. En la guía se coordinan los objetivos perseguidos con un diseño adecuado de los contenidos (teóricos y prácticos) y de su secuencia temporal que favorezca su consecución, y con un sistema de evaluación que permita comprobar la progresión en la adquisición de conocimientos y el reparto equitativo del trabajo empleado al efecto.

No obstante, la guía docente goza necesariamente de una cierta rigidez que aunque favorece la organización de la asignatura *a priori* y orienta a los alumnos en torno a su diseño del curso, no resuelve los conflictos que pueda plantear su aplicación durante su transcurso.

Es el profesor, en conjunción con sus alumnos, quien puede y debe finalizar el trabajo diario de coordinación en la implantación de dicha guía y en el desarrollo de la asignatura, a fin de poder alcanzar un mayor grado de coordinación con el grupo concreto y con los alumnos que lo integran, siendo sensible a sus dificultades y circunstancias.

En este punto, la comunicación es fundamental. Ésta, para ser de calidad, no debe de entenderse como simple información, ha de ser sensible al interlocutor, el alumno, atendiendo, en consecuencia, a su criterio. Aspecto plenamente coherente con la idea de que los alumnos sean corresponsables de su propio aprendizaje.

La calidad de la comunicación también va unida a la diversidad de las vías abiertas para ella y la certeza de la efectividad de las mismas (Arenas Ramiro, Cano Ruíz, Fernández-Vivas y Viñuelas Sanz, 2012).

Reflexión que permite matizar la convencional distinción entre formación virtual, mixta y presencial. En efecto, una enseñanza de calidad no puede sustraerse al tiempo histórico en el que se desarrolla, ni ser, por tanto, ajena a las vías de comunicación que los avances tecnológicos ofrecen. Así una enseñanza presencial de calidad debe contar con vías de comunicación virtuales, especialmente útiles mientras los alumnos estudian o preparan un trabajo para el día siguiente fuera del horario de clases establecido. La diferencia, en consecuencia, entre estos tipos de formación estriba, más bien, en la presencia o ausencia del contacto físico con el profesor en el aula, inexistente, o parcial, en la formación virtual y mixta, respectivamente. Este contacto supone un riqueza, al menos en el estudio de las ciencias jurídicas, donde los alumnos aprenden con el profesor, en clase, el arte de la dialéctica, del razonamiento y argumentación siguiendo unas pautas y, un modelo de desarrollo que marca y ejemplifica el

propio docente en el aula (ej. desarrollo de juicios, en la sala de Juicios). De ahí que seamos más partidarios de una formación "mixta" (presencial/virtual) en las ciencias jurídicas, frente a una totalmente virtual.

Igualmente, en la clase, en el marco de una formación parcialmente virtual o mixta, convendría que el profesor dedicara un tiempo y esfuerzo a la explicación de la guía docente al inicio del curso, en cuanto marco de desarrollo del proceso de aprendizaje, y con posterioridad, a sus posibles adaptaciones, si resultaran necesarias. Tal acontecería, por ejemplo, cuando un grupo se encuentre retrasado en relación con el diseño temporal marcado en la guía o cuando se prevea la imposibilidad de dar el contenido íntegro de la materia prevista, o de las prácticas programadas.

De la misma manera, pueden ser valiosas algunas clases iniciales para introducir los contenidos más relevantes de la asignatura y ofrecer un enfoque general de la misma, que facilite al alumno su posterior tránsito por la parte más virtual de su formación.

La comunicación también debe potenciarse fuera del aula. Existen diferentes cauces para ello, ocupando un lugar preponderante las plataformas virtuales. En efecto, el uso de plataformas virtuales permite una flexibilidad en la comunicación y una cercanía desconocidas hasta ahora. Evita tener que sincronizar en tiempo y espacio a profesores y alumnos, y soluciona la coordinación con el profesor cuando el alumno no puede asistir a clase, o cuando sigue a través de la plataforma la parte no presencial de su formación. Esta vía de comunicación se convierte en la principal –y a veces única– en un modelo de aprendizaje completamente *on line*.

En línea con lo referido anteriormente, en un ámbito totalmente virtual, también convendría hacer un esfuerzo por explicar la guía docente como instrumento básico de coordinación entre profesor y alumno, así como acercar el contenido de la materia en sus aspectos básicos y mostrar su interés al alumno. Pues asentado con claridad y desde el primer momento, este marco general de organización de las relaciones, del curso, y de la materia, es más difícil que el alumno se desmotive y abandone el proceso de aprendizaje. Quizás al respecto, pueda ser útil la posibilidad que brindan las plataformas para colgar vídeos o video-conferencias del profesor sobre estos aspectos.

También fomentan la coordinación y son de gran utilidad las herramientas que informan o avisan de cualquier cuestión relativa al curso (herramienta de anuncios o calendario), o que permiten entablar contacto con los alumnos y éstos con el profesor de forma individual o colectivamente (herramienta de correo), sin tener que emplear el tiempo destinado al desarrollo de las clases, y usando, al efecto, un medio cómodo, ágil, barato y sobre todo eficiente, pues posibilita la verificación de la apertura del mensaje por el destinatario (mediante la herramienta de seguimiento).

Nadie duda de la utilidad del correo electrónico como medio de comunicación personal, capaz de acercar al profesor a las vicisitudes personales de sus alumnos, y favorecer, desde ellas, su integración en el proyecto de aprendizaje (Por todos, *vid.* Robles, 2005). De esta manera, se comprueba cómo los entornos virtuales han transformado las relaciones entre profesor y alumno. La comunicación ya no se basa únicamente en la relación del profesor con el grupo de alumnos, o el representante de ellos, sino que se posibilita una comunicación individual, personal y directa de cada alumno con el profesor.

El correo electrónico resulta, en cambio, menos atractivo como instrumento de aprendizaje, pues no favorece un aprendizaje de forma coordinada con los demás, sino aislado, individual, y por tanto, no tan rico. Téngase en cuenta, al respecto, que cuando el alumno logra expresar una idea de modo que otros puedan comprenderla, el mismo la aprende, adquiriendo un nivel de comprensión más profundo (Viñuelas Sanz, 2010). Es lo que se denomina internalización de la cognición para llegar a la meta-cognición.

También hemos de referirnos a la herramienta del foro como instrumento de comunicación y de coordinación, especialmente en sentido horizontal, en cuanto facilita la toma de contacto entre todos o muchos de los alumnos del curso, de manera más eficaz, incluso, de cómo transcurre en el aula, habitualmente limitada al mismo grupo de compañeros. De esta manera, se favorece la integración del grupo y en el grupo, al tiempo que se estimulan valores como la camaradería, la solidaridad y la amistad.

Asimismo, el foro permite la coordinación a distancia y sin necesidad de coincidir en el tiempo (herramienta asíncrona) entre los alumnos para la elaboración de tareas en común, facilita el desenvolvimiento de grupos y equipos de trabajo, además de ser un mecanismo idóneo para encauzar las tutorías y aclarar interrogantes sobre el contenido de la asignatura, en la medida que favorece un aprendizaje no aislado, sino en colaboración con otros alumnos (aprendizaje colaborativo) (Por todos, *vid.* Brito, 2004).

Este tipo de aprendizaje, que el foro fomenta, potencia, a su vez, el desarrollo de algunas de las habilidades o competencias más relevantes que las disciplinas jurídicas pretenden cultivar. En especial, la capacidad de argumentar, contraargumentar y expresar un razonamiento producto de una reflexión pausada sobre los fundamentos, con el apoyo legal, jurisprudencial o doctrinal de las afirmaciones vertidas y la utilización precisa del lenguaje y terminología jurídica.

Las ventajas descritas permiten su utilización para el desarrollo de estrategias de aprendizaje, como el *método del caso*, de gran relevancia en el estudio jurídico (Lavilla Rubira, 1988). Tal estrategia se fundamenta en la idea de atraer el interés del alumno y su motivación para el aprendizaje planteándole preguntas o problemas relevantes (Bain, 2007). La agitación intelectual propia de la búsqueda de respuestas genera un aprendizaje más duradero y profundo (Finkel, 2008), que se potenciará si en tal búsqueda se incorpora fases de trabajo grupal y de discusión que grupo a través del foro (Zamora Roselló, 2010).

Finalmente, otro instrumento de comunicación, al margen de las plataformas virtuales, que hemos de destacar en la mejora de la coordinación vertical (profesor-alumno), son las tutorías personalizadas.

El establecimiento de líneas de comunicación, que como ésta, se desarrollan fuera del contexto de interacción cotidiano, el aula o la plataforma virtual, fomentan, en general, un clima más distendido y propicio para la expresión por el alumno, tanto de sus problemas personales en el seguimiento de la asignatura, como de sus dudas sobre la materia cuando el tutor sea a su vez profesor de la asignatura.

Por el contrario, cuando la tutoría es virtual, el alumno no goza de la cercanía del trato personal, pero puede ser tanto o más útil para él según su disponibilidad de tiempo, su personalidad, y el tipo de consulta que quiera realizar. Así, un estudiante tímido puede retraerse en clase o en una tutoría

personal, y sin embargo, ser más extrovertido en otros ambientes virtuales como el correo electrónico y la mensajería instantánea.

En este sentido, quizás sería conveniente que incluso en las formaciones de carácter plenamente virtual, se mantuviera abierta la opción de la tutoría personal. El alumno podría combinar ambas vías, virtual o presencial, o elegir aquella que le resulte más cómoda. En favor, todo ello, de la mejora de la calidad de la formación ofrecida, en cuanto más moldeable a los diferentes perfiles de alumnos.

3. La relevancia del papel del profesor y sus habilidades comunicativas

Las vías de comunicación abiertas, y las herramientas que utilicemos sólo conducirán a una buena comunicación entre el profesor y sus alumnos, y derivada de ella, a un alto grado de coordinación y una formación de calidad, ya sea ésta virtual o mixta, si van unidas a una actitud adecuada del profesor o tutor en el aula o en el espacio virtual.

Quizás, por ello, convenga recordar la relevancia de la actitud del profesor en el grupo de sus alumnos y cómo esta puede mermar las capacidades del grupo o potenciarlas. Cómo el resultado de nuestros alumnos en cuanto grupo puede ser directamente influido por la actitud del profesor.

El profesor debe fomentar un clima de relajación en el que los alumnos puedan expresarse con libertad, ayudados por comentarios positivos y directos, que dejen fluir el pensamiento del alumno, conduciendo, en todo caso, con suavidad por el camino del aprendizaje.

Un clima donde pueda desarrollarse la espontaneidad, sin miedo al fracaso, a equivocarse, no porque el fracaso o el error no puedan llegar, pues llegarán antes o después, con más o menos frecuencia, sino porque se integran como una parte más del proceso de aprendizaje del cada alumno es responsable.

Simplemente meterse en el río del pensamiento que desarrollamos y dejar que el agua nos bañe, sentirla, y hacer que fluyan en ella nuestras sensaciones e impresiones.

El profesor para ello debe tener una actitud flexible y adaptable con los alumnos que le permita situarse, en ocasiones, un paso por delante de ellos, cuando haya que poner normas o una disciplina de trabajo, a la par, cuando desee que los alumnos intervengan u opinen sin cortapisas, cuando bromea o enseñe su lado más humano, o un paso por detrás cuando admita su gran responsabilidad por en buena o mala conducción del grupo o cuando deje ver alguna de sus posibles limitaciones como profesor (Johslone, 1990).

En esta línea, han de subrayarse las desventajas de mantener de forma constante un *estatus* alto, tal como de forma tradicional han mantenido profesores frente a alumnos, y al que todavía, en ocasiones, se recurre como defensa para ocultar inseguridades o carencias. Conviene tener en cuenta que esta actitud no favorece la comprensión de las debilidades o los posibles errores del profesor. Bien al contrario, fomenta la confrontación, y el placer insano, casi alivio, de los alumnos ante el fallo del profesor, vinculado a la sensación de haber subido ellos mismos un peldaño.

Al respecto, puede resultar clarificador analizar cómo un movimiento de cabeza o, por contra, la ausencia de movimiento, puede cambiar el mensaje y

situar al orador de un *estatus* alto (sin movimiento de cabeza y con cierta rigidez) a un *estatus* bajo (con agitación de cabeza), lo mismo que una interjección, como "eh", según su mayor o menor duración, también puede cambiar el mensaje, dando sensación de autoridad y ofreciendo un *estatus* alto, en el primer caso, o de inseguridad y *estatus* bajo, en el segundo (Johslone, 1990).

La flexibilidad demandada al profesor también debe -o debemos- ponerla en práctica a fin de no focalizar nuestro interés en aquellos alumnos aparentemente mejores, o a fin de intentar comprender y reconducir ciertas actitudes poco participativas, de miedo al fracaso, no identificándolas necesariamente con alumnos de escasa capacidad o valía.

Desde los movimientos racionalistas de los siglos XVII y XVIII, seguramente todos nos esforzamos, en mayor o menor medida, en recoger la realidad -en este caso, nuestros alumnos-, clasificándola y etiquetándola, aún por la pura necesidad de entenderla, de avanzar a través de ella, olvidándonos, en ocasiones, de que nuestras clasificaciones han de ser sometidas a revisiones constantes a fin de que no nos alejen demasiado de ella. La flexibilidad en nuestras observaciones y valoraciones de los alumnos, sus capacidades o valores, permitirá al profesor llegar a un mayor número de alumnos, quienes al no percibir una catalogación negativa, se sentirán, ciertamente, más incentivados a estar a la altura de lo esperado por el profesor.

Junto a estas reflexiones, pertinentes tanto en el medio físico del aula como en el virtual de la plataforma, puede resultar de interés, especialmente en una enseñanza mixta, que combina ambos medios, recordar las diferentes formas de comunicación existentes: verbal, escrita, gestual y corporal, y la importancia, en ocasiones, no suficientemente meditada, de que el mensaje transmitido sea coincidente -no varíe- por las distintas vías, discurren o no de forma simultánea (Bandler y Grinder, 1994).

Algo aparentemente tan sencillo, demanda del profesor una coherencia interna y externa, que en tiempos de profundos cambios en el ámbito docente, no siempre es fácil de alcanzar. En efecto, es frecuente que aparezcan estructuras de referencia fuertemente ancladas en nosotros que contradicen, y por tanto, desafían la adaptación hacia un nuevo modelo docente, y que se reflejan enturbiando nuestra comunicación y relación con los alumnos o con los propios colegas docentes (Bandler y Grinder, 1994, De Castro Vítores, 2011).

Finalmente, también una habilidad comunicativa del profesor es la puesta en conocimiento de los alumnos de aspectos negativos suyos, sobre los que, sin duda, han de trabajar a fin de alcanzar una formación académica y humana de calidad.

Al respecto, quizá convenga subrayar la relevancia de que el profesor sea directo, concreto, centre la crítica en la conducta no en la persona y proponga soluciones, de forma que el alumno pueda aprender de los errores y corregirlos (críticas constructivas). Aunque, debería, no obstante, dar un paso más y posibilitar la apertura de un diálogo con el alumno objeto de la crítica, de forma que se genere una interacción que permita entrever los pliegues, las complicaciones y los matices, sobre los que poder construir una reflexión conjunta más enriquecedora (críticas deconstructivas) (Kegan y Lahey, 2001).

En fin, junto a la generación de un clima de relajación, la adopción de una actitud flexible, la coherencia del mensaje ofrecido, y el desarrollo de la habilidad

de comunicar aspectos negativos, existe, al menos, otro factor esencial, del que depende en buena medida el éxito del alumno en el tránsito por este camino, y que incumbe impulsar al profesor: la motivación del alumno (Bain, 2007).

Conviene que el profesor atraiga al alumno con preguntas o problemas que representen obstáculos a resolver. Las preguntas desempeñan un papel esencial en el proceso de aprendizaje y en la modificación de los modelos mentales, nos ayudan a construir el conocimiento.

Dichas preguntas, o problemas han de ser relevantes, deben conectar con el interés del alumno (Bain, 2007). El motor del alumno es el interés en resolverlos, y quizás en un segundo plano, la necesidad de resolverlos, o la utilidad que se consiga con su resolución. Interés y utilidad o necesidad no son exactamente lo mismo.

Un interés intelectual nos puede llevar más lejos, es un motor de largo alcance, algunos les conduce, incluso, a entregar su vida a la indagación. Es cierto, que no podemos ser tan exigentes con nuestros alumnos. No pocos - quizás los más- les bastará con descubrir alguna utilidad práctica de aplicación, o la posibilidad de cubrir una necesidad, aunque sólo sea la necesidad evidente de superar la asignatura.

No obstante, el interés intelectual, la utilidad o la necesidad, tampoco son términos excluyentes, pues pueden sumarse y seguramente es obligación del profesor fomentar todos a fin de motivar al mayor número de alumnos y en el mayor grado posible.

Partiendo de este punto, en la búsqueda de la satisfacción de esta inquietud intelectual, las preguntas o problemas planteados representan oportunidades de aprender, de replantearnos cuestiones, de buscar respuestas. Son momentos de agitación intelectual que generan un aprendizaje más duradero y corresponde al profesor la relevante labor de acertar en su planteamiento (Finkel, 2008).

En el ámbito de las ciencias jurídicas una estrategia de aprendizaje que engarza plenamente con esta idea es el *método del caso*. La aplicación de este método tiene la virtud de ofrecer al alumno una visión cohesionada de los diferentes temas de la asignatura y de mostrarle, con un ejemplo, la utilidad práctica de su estudio, fomentando con ello su motivación (Lavilla Rubira, 1988).

Si además, dicho estudio se articula incorporando fases de trabajo grupal, la motivación hacia los objetivos y los contenidos de aprendizaje y el rendimiento mejorará (Zamora Roselló, 2010).

De igual manera, también debería de tenerse en cuenta el interés añadido de la estrategia para el alumno si el caso cuya resolución se plantea, versa sobre hechos reales (Lavilla Rubira, 1988; Zamora Roselló, 2010).

Finalmente, a estas reflexiones sobre la motivación, válidas en medios virtuales y presenciales, quizá convenga añadir alguna otra, más específica del ámbito virtual. En él la motivación del alumno descansa en buena medida en la presencia constante del docente *on line*. Conviene a tal fin que el profesor posea una identidad virtual definida: un *blog*, un perfil en la red social, *Twitter*, o una combinación de todo ello, a fin de que los alumnos identifiquen al interlocutor, y tengan otras vías de comunicación abiertas.

Tales vías, junto a las plataformas virtuales, permitirán al profesor sostener el interés en los debates suscitados mediante comentarios que los aviven,

resúmenes de discusiones que contribuyan a clarificar posiciones, la aportación de perspectivas críticas que abran nuevos horizontes, la recomendación de lecturas seleccionadas que estimulen su curiosidad o les generen dudas, o mediante la reconstrucción coherente de las informaciones fragmentadas y desconexionadas -muy propias de internet- a las que los alumnos hayan accedido.

4. Conclusiones

I. La apertura, potenciación y el mantenimiento eficiente de variados y diversos canales de comunicación tanto a nivel vertical (profesor-estudiantes) como horizontal (entre estudiantes) favorece decididamente la mejora de la coordinación entre ellos, y la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje en comunidad. Contribuye, igualmente, a la detección y solución de específicas dificultades formativas y a la potenciación de competencias relevantes en el aprendizaje de las ciencias jurídicas, y también para su construcción personal y social.

II. Es labor del profesor en el impulso de dichos canales de comunicación, fomentar un clima de relajación y de expresión libre en el medio virtual o presencial donde se desarrolle el aprendizaje.

III. El docente debe poseer una actitud flexible que le permita adoptar un *estatus* alto, en pie de igualdad o bajo, con los alumnos, según la situación lo requiera, y rechazar ideas preconcebidas de ellos que puedan entorpecer su crecimiento intelectual y personal.

IV. Conviene, además, que el docente reflexione sobre sus contradicciones internas para que éstas no perturben la coherencia del mensaje transmitido, que ha de ser idéntico aunque sean diversas las vías de comunicación empleadas (verbal, gestual, escrita, corporal), y discurran o no de forma simultánea.

V. Igualmente, el docente deber poner en conocimiento del alumno los aspectos negativos de su aprendizaje, procurando hacerlo de forma directa, concreta, centrándose en el análisis de su conducta, e incluso posibilitando un intercambio de opiniones con él, que permita analizar los matices, las sombras del problema y posibilite, gracias a ello, la búsqueda conjunta de una solución óptima.

VI. Asimismo, es tarea del docente impulsar la motivación del alumno mediante la búsqueda de preguntas o problemas jurídicos que conecten con el interés del alumno. En un ambiente totalmente virtual tal motivación se halla también asociada a una presencia del docente *activa y constante on line*.

VII. En definitiva, el carácter virtual o mixto de la formación hace, aún si cabe, más relevante, la labor del profesor, que representa, finalmente, el aliento que impulsa la comunicación y sus instrumentos hacia el fin perseguido: una formación de calidad e integral de los alumnos.

Referencias bibliográficas

Arenas Ramiro, M., Cano Ruíz, I., Fernández-Vivas, Y. y Viñuelas Sanz, M. (2012). Los retos de la coordinación en el ámbito universitario: sus perspectivas en el Grado en Derecho. En M. D. García, C. Canabal y C. Viejo, *Aproximaciones a la coordinación docente: hacia el cambio en la cultura universitaria* (pp. 85-100). Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (2º ed.). Valencia: Universidad de Valencia, Servicio de publicaciones.

Bandler, R. y Grinder, J. (1994). *La estructura de la magia II. Cambio y congruencia*. Chile: Cuatro Vientos.

Brito, V. (2004). El foro electrónico: una herramienta tecnológica para facilitar el aprendizaje colaborativo. *Revista electrónica de Tecnología educativa*, 17, marzo, págs. 1 y ss.

Chamizo González, J., Cano Montero, E. I., Martín Vecino, T. y García Mérida, J. (2013). La plataforma virtual como instrumento de coordinación y comunicación, el nexo entre profesorado y estudiantes. El caso del Grado en Administración y Dirección de Empresa en la Facultad de ciencias Sociales de Talavera. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6 (1), 51-64. En <http://webs.uvigo.es/refiedu/>.

De Castro Vítors, G. (2011). Coordinación y cooperación ante los retos de la labor docente en Derecho. Una reflexión preliminar: actitudes, requerimientos y posibilidades del binomio coordinación/cooperación a diversos niveles. *IV Congreso de innovación docente en ciencias jurídicas* (1407-1416). Valladolid: Universidad de Valladolid. Facultad de Derecho.

García Campos, L. y Canabal García, C. (2012). La coordinación docente en Educación Superior: una propuesta para el cambio. En M. D. García, C. Canabal y C. Viejo, *Aproximaciones a la coordinación docente: hacia el cambio en la cultura universitaria* (pp. 19-32). Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Gros Salvat, B. y Silva Quiroz, J. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (1), 1-14.

Johslone, K. (1990). *La improvisación y el teatro*, Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Kegan, R. y Lahey, L. (2001). *How the way we talk can change the way we work*. New York: John Wiley & Sons.

Lavilla Rubira, J. J. (1988). Sobre el case-method para la enseñanza del Derecho: la experiencia de la Harvard Law School. *Revista de Administración Pública*, 117, 433-444.

Martín Caraballo, A., Domínguez Serrano, M. y Paralera Morales, C. (2011). El entorno virtual: un espacio para el aprendizaje colaborativo. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35, 1-9.

Núñez Leal, T. F. (2011). Entornos Virtuales: visión del docente del siglo XXI. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (28), 1-2.

Prieto Navarro, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64 (124), 173-196.

Robles, R. (2005). Web, Weblog y correo electrónico. Instrumentos de apoyo a la labor docente. *Revista Praxis*, abril, 1 y ss.

Saavedra López, M. y Ruíz Resa, J. D. (2008). Los estudios jurídicos en el espacio europeo de educación superior. *Entre la ética, la política y el Derecho*,

Estudios en Homenaje al profesor Gregorio Peces-Barba, V. I, (1247 y ss.)
Madrid: Dykinson.

Vázquez Cueto, J. C. (2011). *El empleo de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del Derecho positivo: especial referencia al Derecho Mercantil*. En <http://www.innovaciondocentejuridica.es/>.

Viñuelas Sanz, M. (2010). Algunas pautas para la mejora de la calidad de la formación virtual en las ciencias jurídicas. *CAFVIR 2010, I Congreso Iberoamericano sobre Calidad de la Formación Virtual* (pp. 115-118). Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Zamora Roselló, M. R. (2010). La aplicación de metodologías activas para la enseñanza de las ciencias jurídicas a estudiantes de primer curso. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 1, 95-106.