

IMPLICACIONES DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS. UN CASO PARTICULAR

María Teresa García Álvarez*

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
ISSN: 0185-2760
Vol. XL (3), No. 159
Julio - Septiembre de 2011, pp. 29 - 42

* Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales. Actualmente, imparte docencia en el área de Organización de Empresas de la Universidad de A Coruña. Una de sus líneas de investigación se centra en los efectos que supone el Espacio Europeo de Educación Superior en la planificación de la docencia universitaria.

Ingreso: 17/03/10 • Aprobado: 11/12/10

Resumen

La Declaración de Bolonia conlleva importantes cambios en la educación superior. Así, la implantación de un sistema de créditos implica un papel más activo y dinámico por parte del alumnado. Supone una nueva planificación de las asignaturas dónde es necesario establecer un perfil académico profesional de la titulación, la definición de las unidades de competencia así como el diseño de un módulo de formación. El presente trabajo analiza tales cuestiones para una materia específica en la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas.

Palabras clave:

- Espacio Europeo de Educación Superior
- Aprendizaje
- Metodologías docentes

Abstract

The Bologna Declaration entails important changes for higher education. A system of credits calls for a more active and dynamic role to be adopted by students. It also requires new planning of subject matter where there is a necessity to establish a professional academic profile for the degree, the definition of competence units and the design of a teaching module. In this paper, we show such planning processes for a degree program in Business.

Key words:

- European Space of Higher Education
- Learning
- Teaching methodologies

Introducción

Creación de un Espacio Europeo de Educación Superior en la enseñanza universitaria

Las características sociopolíticas y económicas del marco europeo así como los importantes cambios socioculturales, ligados a la sociedad del conocimiento, han supuesto la necesidad de abordar un importante cambio cultural o de modelo de Universidad (Fidalgo y García, 2008; Sánchez y Zubillaga, 2005).

En este contexto se enmarca la Declaración de Bolonia, en junio de 1999, como un paso relevante para adaptar los sistemas de educación europeos a los cambios mencionados anteriormente y facilitar la convergencia de su estructura.

Los elementos clave en los cuales se apoya el diseño del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) son, entre otros, los siguientes:

- *Reconocimiento en el sistema de titulaciones* con la finalidad de promover la movilidad de titulados. Así, se busca establecer un sistema de titulaciones comparable entre los países del EEES.
- *La implantación de un sistema de titulaciones basado en tres ciclos* (grado, master y doctorado), los cuales suponen titulaciones con distinto nivel de cualificación y especialización.
- *Enfoque de las titulaciones basado en el Sistema de Créditos ECTS*. Esto supone el desarrollo de un sistema de educación centrado en el estudiante. Por tanto, es necesario determinar las competencias que se espera que adquieran los estudiantes una vez finalizado el proceso de aprendizaje. En este contexto, se busca un rediseño en los planes de estudios que permita adecuar los conocimientos de los alumnos a las necesidades empresariales (Marzo *et al.*, 2006).
- *Promoción de la movilidad* de los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades europeas (Suárez, 2002).

La importancia del aprendizaje en el nuevo contexto universitario

Tradicionalmente, el énfasis de la docencia venía dado en la enseñanza. Sin embargo, a partir de las características que conlleva la creación del EEES se pone un especial énfasis en el aprendizaje siendo necesario un enfoque más centrado en el estudiante (Michavila, 2005).

Para favorecer este cambio se requiere de una motivación intrínseca y extrínseca de docentes y estudiantes. Los motivos internos se refieren a las expectativas personales y sociales de la acción de aprender. Por otra parte, los motivos externos vendrían dados por las recompensas institucionales hacia la buena enseñanza y aprendizaje en el aula (Calvo, 2003).

Estas características ponen de manifiesto la necesidad del desarrollo de un nuevo rol por parte del profesorado universitario, que permita construir una metodología docente que favorezca el aprendizaje del estudiante. Así, el profesorado universitario pasa a realizar nuevas funciones, entre las cuales se encuentran:

- Una ampliación de las funciones tradicionales donde, además del desarrollo de la clase magistral, se requiere de una serie de actividades basadas en el asesoramiento de los estudiantes, desarrollo y supervisión de actividades de aprendizaje o coordinación de la docencia (Martínez, *et al.*, 2007).
- Mayores esfuerzos en la planificación, diseño y elaboración de las propuestas docentes (Martínez, *et al.*, 2007).
- Necesidad de superar el sentido privado de la docencia que ha conducido al individualismo (Zabalza, 2003).

En este contexto, las universidades están promoviendo una serie de acciones encaminadas a cumplir tal finalidad. En el caso de la Universidad de La Coruña, donde se ha desarrollado el presente trabajo, la Vicerrectoría de Calidad y Harmonización Europea ha desarrollado una serie de acciones –iniciadas en el curso académico 2004/05–, entre las que se encuentran la creación de los denominados Grupos Departamentales de Calidad (GDC). Los GDC tienen como finalidad el avance hacia la conversión de las materias al sistema de créditos europeos realizando las guías docentes en las que se recogen los principios pedagógicos en que se basan para la adquisición de las competencias establecidas previamente.

Esto ha supuesto el inicio del desarrollo de la experiencia de una innovación educativa con la finalidad de adaptarse a los requerimientos de la Declaración de Bolonia. Así, se busca adaptar la metodología docente para promover un aprendizaje más activo por parte del alumnado, desarrollar las competencias establecidas en la programación docente, y establecer un sistema de realimentación que permita evaluar y explicar los resultados obtenidos.

Por tanto, se han establecido una serie de innovaciones a nivel de asignatura, mediante la implementación de metodologías activas (aprendizaje basado en el estudio de casos, técnicas de aprendizaje dirigido o trabajo cooperativo). Asimismo, se ha requerido de un sistema de evaluación acorde al proceso de enseñanza-aprendizaje (requiriéndose también de una evaluación continua).

Nuestra valoración personal de la experiencia ha sido satisfactoria y por parte del alumnado, al tenor de sus comentarios, también les ha resultado muy provechosa. De manera especial, han valorado el hecho de tener que realizar el análisis y estudio de empresas reales así como el trabajo en equipo. No obstante, también ha presentado una serie de limitaciones derivadas del mayor esfuerzo que requiere la evaluación continua.

En este contexto, el objetivo del presente trabajo es analizar los efectos de tales cambios de la educación superior en un área concreta de la Economía, la Organización de Empresas, en una asignatura determinada: Economía de la Empresa: Dirección y Organización.

Planificación de la asignatura *Economía de la Empresa: Dirección y Organización*

El propósito del presente trabajo es explicar la experiencia de innovación docente aplicada a una asignatura troncal del segundo curso de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de La Coruña (tabla 1).

Tabla 1
Cuadro resumen de la asignatura

Asignatura	Especialidad	Tipo	Curso	Cuatrimestre	Créditos teóricos	Créditos prácticos	Créditos totales
Economía de la Empresa: Dirección y Organización	Organización de Empresas	Troncal	2º	Primero	3	1,5	4,5

Fuente: Elaboración propia

En este sentido, se muestra el proceso de planificación de dicha asignatura en el contexto del EEES. Así, se establece a) el *perfil académico de la titulación*, b) la *identificación de las competencias específicas* de la asignatura objeto de análisis, c) la *definición de las unidades de competencia* y d) el *diseño del módulo de formación* donde se recogen el desarrollo del temario, las características de las metodologías activas y tradicionales implementadas y el sistema de evaluación aplicado

a) Establecimiento del perfil académico profesional de la titulación

La principal competencia académica profesional de la titulación en Administración y Dirección de Empresas es la implantación de los conocimientos necesarios para la formación de nuevos directivos. Por tanto, será necesario desarrollar conocimientos relacionados con el proceso de toma de decisiones en los distintos niveles de la organización, tales como Finanzas, Contabilidad o Marketing.

b) Identificación de las competencias

Las competencias específicas establecidas para la asignatura *Economía de la Empresa: Dirección y Organización* son las siguientes:

1. Identificar los factores relevantes del entorno para fijar los objetivos y estrategia de la empresa más adecuados a tal situación.

2. Determinar la estructura organizativa más adecuada de una organización en función de las características del sector en que opera.

Así, es de esperar que una vez finalizado el proceso de aprendizaje, el alumnado adquiera tales competencias.

c) Definición de las unidades de competencia

Con el objetivo de adquirir los conocimientos necesarios de la primera competencia se desarrollarán las siguientes unidades de competencia:

1. Aplicación de herramientas de análisis del entorno (DAFO).
2. Análisis e interpretación de casos reales: estrategia y entorno.

En cuanto a la comprensión de la segunda competencia se desarrollarán las siguientes unidades de competencia:

1. Identificación de las variables más relevantes en el diseño organizativo de una empresa.
2. Análisis e interpretación de casos reales: estructura organizativa y entorno específico.

d) Diseño del módulo de formación

Comprende las siguientes etapas: 1) desarrollo del temario; 2) diseño del proceso de enseñanza y 3) establecimiento del método de evaluación.

1) Desarrollo del temario

El programa propuesto para la asignatura consta de ocho temas, los cuales quedan recogidos de forma sintética en la tabla 2.

Tabla 2
Programa sintético de “Economía de la Empresa: Dirección y Organización”

ECONOMÍA DE LA EMPRESA: DIRECCIÓN Y ORGANIZACIÓN	
Bloque Temático	Tema
I. DIRECCIÓN	1. Análisis económico de la empresa 2. Análisis industrial <i>versus</i> la Teoría de Recursos y Capacidades 3. Estrategia empresarial 4. Los objetivos de empresa
II. ORGANIZACIÓN	5. Introducción al análisis organizativo 6. Parámetros de diseño organizativo 7. Factores de contingencia 8. Configuraciones estructurales

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en el programa sintético, se ha dividido en dos bloques temáticos que se corresponden con el título de la asignatura: Dirección y Organización, conteniendo cada uno de estos bloques cuatro temas.

Con el objetivo de enseñar la primera competencia, esto es, identificar los factores relevantes para fijar la estrategia de la empresa, se imparten los cuatro primeros temas –correspondientes a la parte de Dirección–. Por su parte, la segunda competencia, referente al establecimiento de la estructura organizativa más adecuada de la empresa, se corresponde con los últimos cuatro temas del curso –parte de Organización–.

2) Diseño del proceso de enseñanza

El proceso de enseñanza se desarrollará mediante la consecución de las actividades que aparecen recogidas en la figura 1.

Figura 1

Metodologías docentes activas y tradicionales implementadas en la asignatura “Economía de la Empresa: Dirección y Organización”



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se expondrá una descripción detallada de cada una de dichas actividades:

1. *Lección magistral*. La utilización de esta metodología tiene como objetivos: a) la adquisición de información actualizada y estructurada procedente de diversas fuentes documentales y de difícil acceso al estudiante, b) facilitar la comprensión y aplicación de los procedimientos específicos de la asignatura y c) favorecer el interés y la motivación de los estudiantes hacia la asignatura (De la Cruz, 2004).

No obstante, la lección magistral conlleva, desde el punto de vista de los profesores y estudiantes, una serie de aspectos positivos y negativos que se recogen en la tabla 3.

Tabla 3
Ventajas e inconvenientes de la lección magistral

	Profesores	Alumnos
Aspectos Positivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reto intelectual en la estructuración de la lección magistral. • Permite despertar el interés por la asignatura. • Satisfacción personal cuando se imparte una buena lección magistral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular el interés por la asignatura. • Estructuración y claridad en la presentación. • Si la preparación es adecuada y el contenido de interés.
Aspectos Negativos	<ul style="list-style-type: none"> • Papel pasivo del alumnado. • Masificación. • -Sentimiento de fracaso después de una mala lección magistral. • Impartición de temas que pueden no resultar atractivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad de comprensión. • Mala utilización de los medios audiovisuales. • Nivel de dificultad inadecuado.

Fuente: Brown y Bakhtar (1983)

La utilización de la clase magistral, en la asignatura objeto de análisis, se ha basado en las siguientes características:

- Exposición clara del problema a estudiar, del soporte teórico necesario para efectuar el estudio y del instrumental técnico disponible.
- Desarrollar la capacidad de análisis crítica adoptando un enfoque global interdisciplinario y sistémico.
- Indicar las fuentes de información empírica disponibles y los relevantes a observar.
- Reflexionar sobre la aplicabilidad práctica de los conocimientos presentados.
- Desarrollo de clases participativas y dinámicas.

2. *Estudio de casos*. El método del caso favorece la obtención de competencias en los alumnos basadas en el pensamiento crítico, la expresión oral y escrita o la capacidad de trabajo en grupo. Por tanto, el alumno se convierte

en el actor principal de su aprendizaje mediante la realización de diversas actividades: investigación, discusión, análisis, exposición y discusión de las conclusiones (Zamora, 2010).

No obstante, la aplicación de esta metodología docente conlleva también una serie de ventajas e inconvenientes que se recogen en la tabla 4.

Tabla 4
Ventajas e inconvenientes del estudio de casos

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> • Fomenta el desarrollo del juicio crítico de los estudiantes (De Miguel, 2005). • Desarrollo de un compromiso y un aprendizaje significativo por parte del alumnado (Universidad Politécnica de Madrid, 2008). • Desarrollo de habilidades de comunicación (De Miguel, 2005). • Estimula la motivación de los estudiantes puesto que esta metodología se basa en casos reales que podrían encontrar en su práctica profesional (Universidad Politécnica de Madrid, 2008). 	<ul style="list-style-type: none"> • Difícil de implantar en grupos numerosos (De Miguel, 2005) • Dificultad de los profesores para planificar y diseñar los casos prácticos que permitan motivar a los alumnos (Zamora, 2010). • No existencia de una única solución, con lo que es necesario abordar todas las que hayan planteado los estudiantes así como las que no hayan hecho ellos (De Miguel, 2005)

Fuente: Elaboración propia

En el caso de la asignatura que se analiza en el presente trabajo, se establece un caso práctico al final de cada tema explicado en las sesiones magistrales, donde el alumno deberá de aplicar los conocimientos adquiridos, junto con material bibliográfico adicional, para su solución. Así, se busca favorecer el desarrollo de la capacidad de reflexión y la toma de decisiones del alumnado. Esto permitirá la obtención de competencias profesionales relacionadas con la empatía, diálogo y comprensión crítica.

3. *Estudio dirigido.* Mediante esta metodología docente activa, se establece una guía de estudio donde se muestra al estudiante los objetivos que se persiguen con este trabajo, los temas e interrelaciones que conlleva para su elaboración, las fuentes documentales necesarias para el estudio y, por tanto, el aprendizaje que debe obtener tras la realización de este trabajo.

El estudio dirigido facilita el aprendizaje del alumnado puesto que se aborda desde distintas dimensiones –intelectual, social y personal– (Villanueva, 2005). La tabla 5 muestra las principales ventajas e inconvenientes de esta metodología docente (De Miguel, 2005).

Tabla 5
Ventajas e inconvenientes del estudio dirigido

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> • Favorece la relación profesor-estudiante. • Potencia la actividad del estudiante. • Ayuda al estudiante a su iniciación en el desarrollo de sus aptitudes creativas. • Potencia el desarrollo de responsabilidad del estudiante en su trabajo. • Inicia al alumno en el trabajo independiente con lo que favorece el paso hacia el trabajo autónomo. • Favorece la evaluación continua por parte del profesor y la autoevaluación del propio estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implica un cambio en la actitud del estudiante, no siendo siempre una tarea fácil. • El ritmo de aprendizaje es más lento que, por ejemplo, la técnica expositiva. • Exige más trabajo de preparación de la técnica por parte del profesorado. • Puede acrecentar las diferencias dentro del grupo al ir cada estudiante a su ritmo. • Exige un seguimiento por parte del profesor.

Fuente: De Miguel (2005)

En nuestro caso, hemos establecido la realización de un trabajo dirigido, a lo largo del curso, en grupos de tres personas. Se han establecido las siguientes etapas para su consecución:

- Determinación de un problema estratégico de relevancia teórica y práctica seleccionado a partir de la prensa económica.
- Descripción de la metodología de trabajo.
- Redacción de las conclusiones del trabajo y exposición posterior.
- Elaboración de una guía de trabajo. Se incluirá una reflexión acerca de las dificultades encontradas.

Con esta metodología se busca, de nuevo, mejorar la motivación por el aprendizaje del alumnado con un mayor disfrute que los métodos tradicionales.

4. *Seminarios de expertos.* Durante el curso académico se desarrollarán seminarios de directivos en los que se expondrán cuestiones acerca de la toma de decisiones estratégicas así como cuestiones referentes al diseño organizativo en sus empresas.

Los alumnos dispondrán de un plazo razonable de tiempo para documentarse sobre la empresa del directivo y preparar las preguntas a plantear al mismo. Se seguirá un control sobre los alumnos que han asistido a dichos seminarios así como la participación de los mismos en tales eventos.

5. Estudio personal del alumnado. Siguiendo dentro del EEES, parte de las horas teóricas de clase serán sustituidas por tutorías. En las mismas, se realizarán supervisiones del estudio dirigido.

Así, se establecerán reuniones bisemanales en las que el alumnado deberá de mostrar el trabajo desarrollado sucesivamente en cada una de las etapas y podrá consultar las cuestiones que se les planteen.

3) Establecimiento del método de evaluación

La calificación final de la asignatura será la suma de la calificación del examen y de los puntos de los espacios de aprendizaje derivados de los créditos europeos (ver tabla 6).

Tabla 6
Desglose de puntuaciones para la calificación final de la asignatura
“Economía de la Empresa”

Concepto a valorar	Puntuación máxima	Puntuación mínima exigida
Asistencia	0.75 puntos	
Estudio de casos	1 punto	
Estudio dirigido y tutorías	0.25 puntos	1.5 puntos en total por todos estos conceptos
Asistencia a seminarios de directivos	2 puntos	
Examen de la asignatura	6 puntos	2.5 puntos

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en la tabla 6, podemos observar que existe una puntuación mínima a obtener tanto en el examen de la asignatura como en los espacios de aprendizaje derivados de los créditos europeos. De ahí la necesidad de que el alumnado adquiera una participación activa para superar la asignatura.

Puntos fuertes y débiles de la nueva metodología docente

La aplicación de la nueva metodología docente basada en el aprendizaje ha supuesto una serie de ventajas e inconvenientes, tanto desde el punto de vista del alumnado como del profesorado.

En relación al alumnado, resaltan como aspectos positivos:

- La adquisición de competencias relacionadas con el fomento de las habilidades comunicativas, el aprendizaje por sí mismos o el aprendizaje de nuevas formas de trabajar que utilizarán en el mundo laboral.
- La realización de casos prácticos relacionados con cada tema expuesto en clase.
- La orientación sobre el uso de libros y material de apoyo para la realización del trabajo.
- El seguimiento en tutorías.

Con respecto a los puntos débiles del nuevo método de enseñanza establecen:

- La dificultad para gestionar los distintos niveles de implicación de los miembros del grupo.
- El miedo a no expresarse bien en la exposición del trabajo.
- También es necesario considerar que existe un grupo de alumnos que prefieren la clase magistral a los nuevos métodos de aprendizaje debido al elevado tiempo que les requiere la realización del trabajo en grupo.

En relación al profesorado, encontramos como aspectos positivos:

- Se tiene un mayor número de datos para formar la nota final de la asignatura.
- La nueva metodología docente implica una relación profesor-alumno más cercana con los aspectos positivos que conlleva (mayor confianza, mejor ambiente en clase,...)
- El seguimiento de los trabajos muestra las principales dificultades con las que se encuentra el alumnado, lo que permite un efecto de realimentación para aplicar a la actividad docente.

Con respecto a los puntos débiles, vienen dados básicamente porque:

- El trabajo se amplió de forma importante, no de manera ocasional sino semanalmente.
- Dificultad para saber si el trabajo se realizó en grupo o si, más bien, procedieron a un reparto individual de las tareas.

Por tanto, se observan una serie de fortalezas y limitaciones que son propias de todo proceso de cambio, tendiendo a generarse conflictos y consensos así como resistencias y adaptaciones (Rosenstein y Cavalli, 2007) hasta que se produzca la implantación plena del EEES.

Conclusiones

En el presente trabajo se ha resumido la experiencia pedagógica sobre la planificación y aplicación de nuevas metodologías llevadas a cabo en la asignatura Economía de la Empresa: Dirección y Organización del segundo curso de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de La Coruña.

Los objetivos y competencias a adquirir han sido conseguidos por medio de una metodología en la que se ha requerido una participación más dinámica del alumno, mediante el estudio de casos y el aprendizaje basado en problemas. Esto les ha permitido, además de construir parte de su aprendizaje en el temario de la asignatura, adquirir otras habilidades como la interdependencia, responsabilidad, habilidad en la búsqueda de información o la comunicación oral.

Los resultados obtenidos han sido, de forma general, muy satisfactorios puesto que los trabajos realizados por los alumnos han sido muy completos y las exposiciones enriquecedoras. Además, los alumnos han valorado de forma positiva el hecho de tener que realizar el análisis y estudio sobre empresas reales así como el trabajo dirigido, debido a plantearse cuestiones que podrán encontrar en su práctica profesional. No obstante, también se han observado una serie de limitaciones derivadas de la mayor carga de trabajo que supone para el profesorado la aplicación de estas metodologías así como la persistencia de un grupo de alumnos que todavía valoran, de forma más positiva, las metodologías tradicionales donde ser requiere de un rol más pasivo de los estudiantes.

Referencias

- Brown, G. y Bakhtar, M. (1983). *Styles of lecturing*. Loughboroug University of Technology, ASTD Publication.
- Calvo, J. (2003). “Enseñanza centrada en el desarrollo de estudiantes universitarios”, en *Revista de la Educación Superior*. Vol. xxxii, núm. 128.
- De la Cruz, M.A. (2004). “Un modelo de la lección magistral para un aprendizaje activo y cooperativo”, *Conferencia de Innovación y Desarrollo Docente*, Universidad de Vigo.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo, Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- El Proceso de Bolonia, disponible en http://ec.europa.eu/education/policies/eudc/bologna/bologna_en.html >
- Fidalgo, R. y García, J.N. (2008). “Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el marco legislativo del sistema universitario español”, *Aula Abierta*, Vol. 35, núm. 1-2, pp. 35-48.
- Imbernon, F. y Medina, J.L. (2008). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Barcelona, Editorial Octaedro.
- Martínez, B.; García, J.N.; Robledo, P.; Díez, C.; Álvarez, M.L.; Marbán, J.M.; De Caso, A.M.; Hidalgo, R.; Arias, O.; Pacheco, D.I. y Rodríguez, C. (2008). “Valoración docente de las metodologías activas: un aspecto clave en el proceso de convergencia europea”, *Aula Abierta*, Vol. 35, núm. 1-2, pp. 49-62.
- Marzo, M.; Pedraga, M. y River, P. (2006). “Definición y validación de las competencias de los graduados universitarios”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. xxxv, núm. 4, pp. 49-72.
- Michavila, F. (2005). “No sin los profesores”, en *Revista de Educación*, núm. 337, pp.37-49.
- Rosenstein, S. y Cavalli, A. (2007). “Viejas y nuevas prácticas en un contexto de cambio. El caso de la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNR (República Argentina)”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. xxxvi, núm. 6, pp. 145-168.
- Sánchez, P. y Zubillaga, A. (2005). “Las universidades españolas ante el proceso de convergencia europea: Análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación”, en *Revista de Educación*, núm. 337, pp. 169-187.
- Suárez, B. (2002). *¿Qué es la Declaración de Bolonia y cómo nos puede afectar?*, Ed. Universidad de Cataluña.
- Universidad Politécnica de Madrid (2008). *El Método del caso*, disponible en <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>
- Villanueva, R.S.L. (2005). “El aprendizaje cooperativo: un modelo de intervención para los programas de tutoría escolar cooperativo. Un modelo de intervención para los programas de tutoría escolar”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. xxxiv, núm. 133.

- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad del desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.
- Zamora, M.R. (2010). “La aplicación de metodologías activas para la enseñanza de las ciencias jurídicas a estudiantes de primer curso”, en *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 1, pp. 95-106.