

Los dilemas como herramienta pedagógica para el desarrollo de la capacidad de razonamiento en los estudiantes del Grado en Derecho

Dilemmas as a pedagogical activity for the development of reasoning skills in undergraduate law students

1

Las Partidas del rey Alfonso X definen a la Universidad como el ayuntamiento de maestros e de escolares, que es fecho en algun logar, con voluntas e entendimiento de aprender los saberes (P. 2, 31, 1).

Marína Rojo Gallego-Burín

Profesora de la Universidad de Málaga.

Departamento de Derecho Privado Especial.

Derecho Mercantil. Universidad de Málaga.

E-mail: mgallegoburin@uma.es

Resumen: En la actualidad, se aprecia la carencia de capacidad de comprensión y argumentación, entre el estudiantado universitario. Por tanto, el profesorado tiene la obligación de tratar de suplir estas carencias de los discentes, para que puedan alcanzar una formación completa e integral.

Los docentes de la asignatura de Derecho Mercantil se marcaron el objetivo de favorecer entre el alumnado el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones. A través de una actividad de innovación docente se pretendió que los discentes adquirieran la habilidad de conformar un pensamiento vinculado a los procesos, estrategias, y representaciones mentales. Al tiempo, que toman conciencia de que el Derecho es una realidad dinámica. Se les presentaba una situación, en la que se podían ver involucradas cuestiones técnicas,

éticas, científicas, jurídicas, económicas, ecológicas... Una vez planteado el problema tienen que buscar información y decidir la decisión que adoptan.

Palabras claves: actividad docente, educación basada en dilemas, innovación, argumentación

Abstract: There is currently a lack of comprehension and argumentation skills among university students. Therefore, the teaching staff has the obligation to try to make up for these deficiencies in students, so that they can achieve a complete education.

The teachers of the subject Introduction to Commercial Law set themselves the objective of encouraging students to develop their decision-making skills. Through an innovative teaching activity, the aim was for students to acquire the ability to shape thinking linked to processes, strategies and mental representations. Students were presented with a situation in which technical, ethical, scientific, legal, economic, ecological issues could be involved... Once the problem had been posed, they had to look for information and decide what decision to take.

Key words: teaching activity, dilemma-based education, innovation, argumentation

1. INTRODUCCIÓN

En la historia, ciertos acontecimientos han supuesto puntos de inflexión para la humanidad. Si bien, Johannes Gutenberg implicó una revolución con la invención de la imprenta en el siglo XV, Internet también lo ha significado en los tiempos recientes, hasta tal extremo de que el sistema educativo se ha visto afectado por este nuevo medio de comunicación.

El contexto educativo en el que nos encontramos, resulta absolutamente diferente al que había hace tan sólo una década. Dicha transformación ha afectado a todos los niveles educativos, pero en la Universidad ha sido singularmente acusada. Además, hay que tener en cuenta que en el año 2010 el Plan Bolonia aterrizó en las Universidades europeas. Lo cual, supuso la metamorfosis del sistema universitario a través del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con el objeto de que los estudiantes desarrollaran sus

capacidades, destrezas y competencias (ROJO GALLEGO-BURÍN, 2016, 85). Al profesorado, en la actualidad, se le exige que sus clases sean lo más innovadoras posibles y que abandone el sistema de clase magistral. Hasta la arquitectura y la disposición de las nuevas aulas se ha modificado, en cuanto al espacio son más pequeñas, muchas sin célebre estrado universitario. A ello hay que añadir lo concerniente al modo de impartir las clases, han surgido numerosas metodologías docentes, se encuentran en auge las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, las llamadas TIC, entre las que destaca sobremanera “flipped learning”, conocida como aula o clase invertida (ROJO GALLEGO-BURÍN, 2018, 226). Pero también es cierto que nos encontramos con ciertas dificultades para la aplicación de innovaciones docentes. Especialmente en el ámbito de las Ciencias Jurídicas, donde prima el conservadurismo en su metodología (CUBERO, 2009, 5).

En este orden de cosas, la doctrina vigente se refiere al “impacto tecnológico sobre la educación”, De Pablos Pons afirma que: “estos desarrollos tecnológicos convergentes han contribuido a replantear las concepciones más difundidas de la tecnología educativa clásica, basadas en el modelo empírico-analítico, cuyos presupuestos epistemológicos provenientes de las ciencias físico-naturales, al ser trasvasados al campo de las ciencias sociales, han generado propuestas formativas poco flexibles” (DE PABLO PONS, 2003, 6).

Por ser los discentes receptores de informaciones, en modo masivo, a través de los diferentes medios de comunicación que les rodea, en la actualidad, una de las mayores carencias que se aprecian entre ellos es que no han desarrollado de modo pleno las capacidades de comprensión y argumentación. La mayoría de ellos reciben las informaciones exteriores de modo acrítico. Esto crea en el profesorado la obligación de tratar de suplir estos déficits de los alumnos, para que puedan alcanzar una formación completa.

A esta situación le tenemos que sumar otras lagunas en los estudiantes, tales como la dificultad para comprender los textos escritos, lo cual les va a suponer una dificultad para cualquier actividad que quieran emprender (PAZOS, 2019).

2. LOS OBJETIVOS DEL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL

Toda actividad de innovación docente tiene que coadyuvar a lograr los objetivos de la educación superior. No podemos olvidar que la misión de la Universidad, como señaló

García Ramos, es la búsqueda de la verdad, la síntesis de saberes, el servicio a la mujer y el hombre y el servicio a la sociedad. No se trata de instruir simplemente al estudiantado, sino de *formar* (GARCÍA RAMOS, 1991, 324).

Esa misión la tenemos que llevar a cabo en nuestro particular contexto social, científico, tecnológico... es cierto que prima el interés de que el alumno reciba una formación integral, pero el procedimiento ha evolucionado. De tal modo que el objetivo último del docente no es exponerle una materia concreta y determinada para que el alumno la comprenda o memorice, sino que se afirma que “el objetivo principal para los docentes hoy es preparar a los alumnos para la sociedad del conocimiento que es por naturaleza cambiante y donde las nuevas tecnologías de la comunicación juegan un papel determinante. La educación es, en último término, un reto personal. Es un largo camino que debe poner a la persona en disposición de afrontar las dificultades sociales, profesionales y morales que deberá tratar de resolver a lo largo de la vida” (DE PABLO PONS 2003, 19). A esto hay que añadirle que el profesor actual se ha visto obligado por las circunstancias a cambiar su papel absolutamente. En la actualidad, se menoscaban a aquellos docentes que se limitan a las llamadas *clases magistrales*, por lo que se exige una revolución en la propia mentalidad del profesorado. En palabras de Tesouro i Cid y Puiggail Allepuz: “en los Entornos Virtuales de Aprendizaje, el profesor se convierte en mediador, sujeto que motiva y facilita procesos de aprendizaje autónomos y personalizados; se convierte en asesor y gestor del conocimiento, es decir, genera un entorno de interacción entre los/las estudiantes, la información y él mismo” (TESOURO I CID Y PUIGGAIL ALLEPUZ, 2007, 108). Pero adviértase, y es imprescindible tener en cuenta, que si bien el papel de los profesores en las aulas ha cambiado significativamente, el alumnado también se ha visto profundamente modificado, poco o nada tienen en común nuestros actuales docentes con los de hace poco más de una década. Los estudiantes actuales son, en su mayoría, profundamente tecnológicos, se trata de la sociedad de la comunicación y la información y el conocimiento la conocida como SIC, nacidos en el siglo XXI, tercer milenio de nuestra era.

En consecuencia, los profesores de la asignatura de Introducción al Derecho Mercantil se marcaron el objetivo de favorecer entre el alumnado el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones. Adviértase que esta asignatura es tipo de formación básica, respecto de su experimentalidad el 80% es teórica y un 20% práctica y se imparte en el 2º curso del Grado en Derecho, durante el primer semestre. Cuenta con 6 créditos y se ha estimado

que el alumno invierte una dedicación de 150 horas. Además, tiene como finalidad introducir al alumno en los conceptos jurídicos básicos relativos a la empresa que se relacionan directamente con otras asignaturas del grado.

Se pretende que los discentes adquieran la habilidad de conformar un pensamiento vinculado a los procesos, estrategias, y representaciones mentales utilizadas para resolver problemas, tomar decisiones, y aprender nuevos conceptos.

La asignatura de Derecho Mercantil es una asignatura tradicionalmente teórica, en la que ha primado la lección magistral como técnica explicativa en las aulas universitarias. Se trata de una materia que se singulariza por su amplio temario, por lo que se hace arduo su estudio en el Grado de Derecho.

Respecto del profesorado, los docentes necesitan explicar una materia muy amplia en sólo un semestre. Esto lo tenemos que conjugar con las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior que requiere que el alumnado adopte una posición proactiva en clase. En otras palabras, que sean participativos, realizando prácticas o cualquier otro tipo de actividad que implique a lo unísono la reducción del número de horas que dispone el docente para sus explicaciones.

En este contexto los docentes de la asignatura se preguntaron ¿qué podemos hacer para explicar todo el temario de la asignatura en el poco tiempo que tenemos disponible?, ¿cómo lograr que los alumnos adopten un papel activo en clase y favorezcamos que desarrollen su pensamiento crítico? Pues bien, decidimos marcarnos ese doble objetivo y alcanzarlo a través del planteamiento de dilemas a los alumnos.

3. MÉTODO PARA UNA ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN DOCENTE BASADA EN DILEMAS

Nuestro punto de partida es la definición ofrecida por Ennis sobre qué es el pensamiento crítico, del cual afirma que es un pensamiento razonable y reflexivo que se centra en decidir qué creer o qué hacer (ENNIS, 1987, 9-27). Además, se singulariza por favorecer la formulación de adecuados juicios confiando en los criterios que sigue y por valorar el contexto al que se enfrenta y ser capaz de corregirse así mismo. Por su propia definición vemos que podemos adaptarlo a una asignatura de contenido jurídico.

A través del desarrollo del pensamiento crítico fomentamos (Blanco, España y Franco Mariscal, 2017, 107-115):

- Conocimientos.
- Análisis crítico de la información.
- Argumentación.
- Autonomía personal.
- Visión de la ciencia.
- Tratamiento de los problemas.
- Comunicación.
- Toma de decisiones.

Para el desarrollo de dicho pensamiento crítico, puede utilizarse como técnica el planteamiento de dilemas. Los dilemas son definidos por el diccionario de la Real Academia como aquella situación en la que es necesario elegir entre dos opciones igualmente buenas. Por su parte, Ryle entiende que los dilemas son soluciones distintas a una misma situación (RYLE, 2015). Lo cierto, es que ese recurso a los dilemas es más frecuente emplearlo en las ciencias experimentales. Pero ¿por qué no aplicarlo en el ámbito de las ciencias jurídicas? Consideramos que el estudiantado de Derecho requiere de actividades que le favorezcan ese desarrollo de la capacidad crítica, pues es una destreza necesaria para el ejercicio de su profesión.

Cuando las docentes decidieron realizar esta actividad que facilitara el pensamiento crítico, a los alumnos se les enseñó en primer lugar, los elementos de los que se compone el argumento, siguiendo al filósofo Stephen Toulmin. Y es que Toulmin, en el año de 1958, de acuerdo a los procedimientos judiciales, publica el libro *The uses of Argument*. En el cual, expone su modelo que se compone de seis categorías que han sido sistematizadas por Antón (Antón, 2006, 5):

1. Los argumentos (A): se trata de los hechos, las pruebas, los datos o los argumentos que se tienen de un acontecimiento concreto.
2. Las opiniones (O): se trata de las tesis, los pareceres, las opiniones o las hipótesis avanzadas, las pretensiones que se pueden deducir de los datos.
3. La regla general (RG): se trata de las garantías o reglas generales a partir de las cuales si se tienen ciertos “datos” o “argumentos” se pueden sostener y, en consecuencia, se justifican ciertas tesis u opiniones.

4. Fuente (F): fundamento de las garantías o fuente de las informaciones. En otras palabras, los datos ulteriores para sostener la tesis y que permiten garantizar las reglas generales o la veracidad de los datos.
5. Calificador (C): elemento que caracteriza, aunque relativizándolas, las tesis aducidas o los argumentos propuestos (es lo que incluiríamos en la “probablemente”, “quizá”, “por lo que parece”, “seguramente”, etc).
6. Reserva (R): Informaciones o datos que conducen a conclusiones o tesis hacia las que está prevenido. Se trata de dudas y reservas sobre la validez u oportunidad de la tesis que ya han sido preanunciadas del hecho de que la tesis o conclusión se acompañe por un operador modal, es decir, un calificador (C).

Una vez adquiridos estos conocimientos teóricos previos, se procedió explicar a los alumnos la actividad que íbamos a desarrollar.

Pues bien, nuestro punto de partida es que el Derecho no es una realidad estática que pueda transmitirse y recibirse como una realidad inmutable. El Derecho es un instrumento vivo, que los juristas van configurando y adaptando a cada caso concreto. Los físicos y los químicos acepan las leyes de la naturaleza sin capacidad de modificación. No así los juristas, que tienen que reflexionar sobre las disyuntivas que se plantean en cada supuesto concreto. Esto es algo de lo que el alumnado del Grado en Derecho tiene que ser consciente y conocedor, de que su vida profesional, con gran probabilidad va a estar plagada de dilemas.

En primer lugar, dividimos el grupo de clase en nueve subgrupos, de 4 miembros cada uno, pues decidieron participar en esta actividad 36 discentes en total. A continuación, les planteamos a cada uno de los grupos una situación, un supuesto de hecho. Es decir, un conflicto real, que extraíamos de la exposición de los hechos de una sentencia dictada por los Juzgados y Tribunales españoles.

Se trataba de conflictos en los que se veían cuestiones técnicas, éticas, científicas, jurídicas, económicas, ecológicas... Más concretamente se presentaron un total de nueve situaciones determinadas, las cuales versaban sobre:

1. Los aspectos contractuales e institucionales de la sociedad.
2. Sociedad en formación/ Sociedad irregular/ Sociedad de hecho.
3. Sociedad unipersonal/ Sociedad profesional/ Sociedad Limitada Nueva Empresa.
4. Los órganos de administración de la Sociedad limitada.
5. Los órganos de administración de la Sociedad anónima.
6. Protección especial sobre invenciones y creaciones industriales.

7. La protección jurídica de la libre competencia: Prácticas prohibidas. Conductas autorizadas y conductas autorizables.
8. La letra de cambio, el pagaré y el cheque.
9. El procedimiento concursal.

Les pedimos durante una semana que reflexionaran sobre esos hechos, de modo individual, y en un escrito expusieran como resolverían el caso, teniendo como fundamento lo estudiado.

En la siguiente sesión, fue cuando les plantamos el dilema. Es decir, sobre el caso que cada grupo tenía les entregamos dos sentencias (una de la Audiencia Provincial y otra del Tribunal Supremo), las cuales alcanzaban conclusiones distintas, a pesar de juzgar unos mismos hechos.

A partir de ese momento los discentes emprenden su verdadero trabajo. ¿Con qué fallo de la sentencia se quedan?, en otras palabras, cada grupo tenía como labor decidir qué sentencia les parecía más oportuna. Pero para tomar esa decisión final llevamos a cabo un procedimiento.

Adviértase que esta actividad se desarrolla en dos partes diferentes. Una primera consistente en el trabajo individual de los alumnos, pues cada uno de ellos tiene que buscar la información de modo aislado y elaborar su propio argumento. El cual, tenían que plasmar en un documento, que posteriormente fue entregado al docente. Para ello era necesario indagar en la jurisprudencia, legislación vigente, formularios oficiales, doctrina actualizada... y, con esa finalidad, realizamos una sesión para que conocieran las bases de datos de las que dispone el Derecho. Lo cierto, es que a pesar de ser alumnos del Grado en Derecho, muchos de ellos no se encuentran aún con destrezas en el manejo de estas fuentes de información. Detalladamente, se mostraron las bases de datos de: Westlaw Internacional for Academics (Aranzadi-Thomson Reuters), Lefebvre-El Derecho, Tirant Lo Blanch, vLex, la Ley Digital y la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.

Una vez obtenida la información estaban ya en disposición de conformar un argumento propio. En otras palabras, decidir que fundamentos aceptan y cuáles rechazan de cada una de las sentencias, y lo que es más importante los motivos de ello. Esta tarea la consignaron por escrito, en un texto que debía tener una extensión mínima de cinco páginas y máxima de 10.

Una vez que cada uno de ellos lo ha elaborado llega el momento de ponerlo en común con el resto del grupo. A partir de ese instante tienen que realizar diferentes comparativas, tenían que cotejar las informaciones que ha buscado cada uno de ellos, para conformar

sus opiniones y evidenciar si son coincidentes o no. Y cotejar cada uno los argumentos que han aceptado o rechazado de las resoluciones judiciales.

Dado, que la capacidad de argumentación escrita consideramos que la habíamos tratado de favorecerla mediante esa redacción que elaboraron anteriormente. Ahora nos quedaba fomentar el otro pilar fundamental para las profesiones jurídicas, que es la expresión oral y la capacidad de convencimiento. Pues bien, decidimos llevar a cabo sesiones de debate, en las que ya iban a participar toda la clase. Nuestra pretensión es que fuera algo dinámico, por lo que no superarían los 10 o 15 minutos. De tal modo, que a cada grupo les dijimos que tenían que elegir dos representantes, los cuales tendrían que elegir un argumento sobre el que estuvieran enfrentados y exponerlo en público. Una vez expuesto, el resto de compañeros votarían a mano alzada que argumento les había parecido más convincente

4. RESULTADOS

Una vez finalizada esta actividad y antes de la celebración del examen y publicar las notas de evaluación continúa, se procedió a la entrega de un cuestionario de satisfacción al estudiantado, que tuvieron que responder de modo anónimo en clase.

No obstante, queremos reseñar que, sobre el modo de desarrollar las clases y abordar una parte de la materia de la asignatura, la apreciación semanal de clase era favorable. Pero ello no fue obstáculo para tomar el pulso de la clase teniendo como base datos objetivos. Así, en este orden de cosas les planteamos y cuestionamos a los alumnos que decidieron participar en la actividad, sobre ciertos aspectos.

Descripción de la muestra:

EDAD	NÚMERO DE ALUMNOS	% DE ALUMNOS
18-21 años	26	72,22
22-30 años	8	25
30-40 años	2	6,66
Más de 40 años	0	0

SEXO		
HOMBRES	17	47,22
MUJERES	19	52,77

CALIFICACIÓN OBTENIDA EN LA ASIGNATURA POR LOS PARTICIPANTES		
SUSPENSO	3	8,33
APROBADO	10	27,77
NOTABLE	14	38,88
SOBRESALIENTE	16	44,44
MATRÍCULA DE HONOR	2	5,55

Resultados de la encuesta:

¿Te ha ayudado en la labor de aprendizaje de la materia, realizar esta actividad de dilemas?		
Mucho, sin ninguna duda, ha sido imprescindible para mi aprendizaje.	5	13,88
Ha sido un gran apoyo en la tarea de aprendizaje, es algo muy recomendable y que se debería implantar en otras asignaturas	21	58,33
Sí, me ha ayudado, pero no creo que sea algo imprescindible.	12	33,33
Considero que es más adecuado continuar con las clases tradicionales dedicadas a las exposiciones teóricas	6	16,66

No me ha ayudado en nada, opino que es una pérdida de tiempo	1	2,77
--	---	------

Fuente: Elaboración propia

¿Te ha ayudado realizar esta actividad para desarrollar tu capacidad de argumentación y espíritu crítico?		
Mucho, sin ninguna duda, ha sido imprescindible para mi aprendizaje.	17	47,22
Ha sido un gran apoyo en la tarea de aprendizaje, es algo muy recomendable y que se debería implantar en otras asignaturas	12	33,33
Sí, me ha ayudado, pero no creo que sea algo imprescindible.	5	13,88
Considero que es más adecuado continuar con las clases tradicionales dedicadas a las exposiciones teóricas	1	2,77
No me ha ayudada en nada, opino que es una pérdida de tiempo	1	2,77

Fuente: Elaboración propia

La valoración de la actividad desarrollada, con una escala Likert de excelente a muy mala:

Excelente	17	47,22
Buena	15	41,66
Regular	3	8,33
Mala	1	2,77
Muy mala	0	0

Fuente: Elaboración propia

Tras la conclusión de esta actividad de innovación docente, queremos evidenciar los resultados alcanzados. Se ha tratado de una actividad enriquecedora, tanto para alumnado como profesorado. Su realización ha fomentado la autonomía personal de los discentes, pues aprenden la necesidad de seguir un procedimiento para tomar decisiones, y la necesidad de buscar información previa para conformarse una argumentación sólida. Al tiempo, que tratamos de desarrollar técnicas de comunicación.

Pero también, resulta pertinente destacar, el trabajo en grupo, favorece las relaciones sociales, ayuda a los alumnos a mejorar destrezas de mediación, empatía, aceptación y comprensión de opiniones opuestas. Así como, este tipo de trabajos coopera en la mejora de habilidades para la elaboración de textos argumentativos y desarrollo la capacidad de convencimiento y razonamiento.

Por otra parte, es necesario reseñar los buenos resultados alcanzados en la encuesta de satisfacción, pues se obtuvo un 4.5 sobre 5 en la escala de likert.

Vale la pena insistir, en que con este estudio se evidencia que el sistema tradicional de docencia se encuentra en decadencia, los alumnos se muestran predispuestos su rechazo. Aquel modelo clásico de toma de apuntes (RODRÍGUEZ-SAN PEDRO BEZARES, 1986) y posterior memorización de los estudiantes es cuestionado y discutido, tanto por los propios alumnos como entre los profesores universitarios.

Los estudiantes reclaman como técnica de enseñanza aquella en la que adoptan un papel proactivo y se sienten protagonistas, no quieren ser meros oyentes.

5. CONCLUSIÓN

Es necesario que los estudiantes sean capaces de desarrollar su pensamiento crítico, si pretendemos que sean agentes del cambio social. Por ello la utilización de los dilemas como herramienta didáctica resulta pertinente para lograr nuestro objetivo.

Consideramos, que con el desarrollo de esta actividad de innovación docente, los estudiantes del Grado en Derecho han sido capaces de aprender como el Derecho no es una realidad petrificada y como son defendibles soluciones distintas ante unos mismos hechos.

Asimismo, tenemos que destacar que el realizar sesiones en las que se instruya a los alumnos sobre donde buscar informaciones y datos verídicos supone un aprendizaje para su futuro. Si enseñamos a los alumnos a emplear los recursos informáticos de los que disponemos y a los que podemos tener acceso, les mostramos las herramientas que van a tener que utilizar en su vida profesional. Y, sobre todo, poner de manifiesto que para tener una opinión o argumento sólido, es imprescindible una labor previa de estudio o indagación.

Además, es reseñable que al ejecutar estas tareas, la implicación de los discentes en la asignatura aumenta, sienten que forman parte de ella. Ello, en definitiva, contribuye al desarrollo del trabajo autónomo de los estudiantes. Todo lo cual lleva al alumno a mejorar y potenciar competencias específicas, tales como:

- Adaptar las tecnologías de la información y comunicación (TICs) en la adquisición de la información jurídica del Derecho, así como lo relativo a su aplicación, utilización y en la transmisión y relación de datos.
- Desarrollar la aptitud para el empleo de fuentes jurídicas de Derecho (fuentes normativas y doctrinales).
- Adquirir y desarrollar la capacidad de lectura, interpretación y redacción de documentos, y textos jurídicos.
- Fomentar las técnicas de argumentación jurídica.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTÓN, A. (2006). Análisis del discurso mediante el modelo de Toulmin. *Fòrum de Recerca*. 12 (1-8).

AREA MOREIRA, M. (2000). ¿Qué aporta Internet al cambio pedagógico en la Educación Superior?. En R. Pérez (Coord). *Redes multimedia y diseños virtuales. Actas del III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación*, (128-135). Universidad de Oviedo.

BLANCO LÓPEZ, A., ESPAÑA RAMOS, E., Y FRANCO-MARISCAL, A. E. (2017). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de ciencias. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 1(1), (108-115). Disponible en: <https://doi.org/10.17979/arec.2017.1.1.2004>

BLANCO-LOPEZ, A., ESPAÑA-RAMOS, E., GONZÁLEZ-GARCÍA, F.J., Y FRANCO-MARISCAL, A. J., (2015). Key Aspects of Scientific Competence for Citizenship: A Delphi Study of the Expert Community in Spain. *Journal of research in science teaching*, 52(2), (164-198).

CUBERO TRUYO, A. M. (2011). Dificultades para la innovación docente en las áreas jurídicas. La compatibilidad entre la adquisición de competencias profesionales específicas y el cumplimiento de los objetivos globales. *Revista De Educación y Derecho*, (01). <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i01.221>

DE PABLOS PONS, J. (2003). La tecnología educativa hoy no es como ayer: nuevos enfoques, nuevas miradas. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 37, (5-20).

ENNIS, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En Baron, J. B. & Sternberg, R. J. (Eds.). *Teaching Thinking Skills*, (pp. 9-26). Freeman and Company.

ESTESO, M. Á. (2016). Todo lo que los universitarios critican de sus profesores. *El mundo*, 2016. <http://www.elmundo.es/f5/campus/2016/03/08/56df0220e2704e576f8b4577.html>.

FELGUEROSO, F. (2015). *Reflexiones sobre el sistema educativo español. Claves para mejorar la educación y formación de adultos en España en la post-crisis*. Fundación Europea Sociedad y Educación.

GARCÍA RAMOS, J. M. (1991). La formación integral: objetivo de la Universidad (Algunas reflexiones sobre la educación en la Universidad). *Revista Complutense de Educación*, 2(2), 323-335.

GRANDE DE PRADO, M. Y ABELLA GARCÍA, V. (2010). Los juegos de rol en el aula. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), pp. 56-84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201021093004>

MARCO DE COMPETENCIA GLOBAL. ESTUDIO PISA: Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible. Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es, 2018.

MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, V. (2008). Educación e Internet. *Revista Padres y Maestros/ Journal of Parents and Teachers*. 318, (18-20).

OLVERA, A., MARTÍNEZ, A., Y VILLAMIZAR, F. (2013). Fracciones y Videojuegos. ¿Una Razón Para Jugar?. *Revista Hispano-Americana de Sistemas, Cibernética e Informática (RISCI)*, 10(1), (291-298).

POLO-ACOSTA, C., CARRILLO-ESTRADA, M., RODRÍGUEZ-BARRIO, M., GUTIÉRREZ-MERIÑO, O., PERTUZ-GUETTE, C., GUETTE-GRANADOS, R., POLO PALACIN, A., PADILLA-MUÑOZ, R., CAMPO, R., ESTRADA, M., VERGARA, R. Y OSORIO, A. (2018). Juego de roles: estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(3), 869-876. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.103>

PONS GARCÍA, L. Y DE SOTO GARCÍA, I.S., (2020). Evaluación de una propuesta de aprendizaje basado en juegos de rol llevada a cabo en la asignatura de Cultura Científica de Bachillerato. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 19(39), (123-144).

RODRÍGUEZ-SAN PEDRO BEZARES, L. E. (1986). *La Universidad Salmantina del Barroco, periodo 1598-1625. Régimen docente y atmósfera intelectual*. Universidad de Salamanca, Salamanca.

ROJO GALLEGO-BURÍN, M. (2016). La calidad de la docencia frente a los males universitarios: la masificación y el absentismo. Chocrón Giráldez, A. M. (Coord.). *Calidad, docencia universitaria y encuestas: "Bolonia a coste cero"*. (85-88). Asociación de Mujeres Laboralistas de Andalucía (AMLA).

ROJO GALLEGO-BURÍN, M. Y ROJO GALLEGO-BURÍN, A.M. (2018). “La educación virtual para el estudio de las Ciencias Jurídicas; un MOOC para el aprendizaje de la Historia del Derecho y de las Instituciones”. Romero Frías, E y Bocanegra Barbecho, L. (Eds.). *Ciencias Sociales y Humanidades Digitales Aplicadas*. (pp. 223-244). Universidad de Granada y Downhill Publishing.

RYLE, G. (2015). *Dilemmas: the Tarner lectures 1953*. Cambridge University Press.

TESOURO CID, M. Y PUIGGALÍ ALLEPUZ, J. (2004). Evolución y utilización de Internet en la educación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 24, 59-67.

TESOURO CID, M. Y PUIGGALÍ ALLEPUZ, J. (2007). “Las comunidades virtuales y de conocimiento en el ámbito educativo”. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 28, 99-110.