

LA PUESTA EN MARCHA DE UN SISTEMA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN EL ÁMBITO DE UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DESARROLLADA POR UN EQUIPO DOCENTE DE DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL

Carmen Solís Prieto
Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Facultad de Derecho
Universidad de Sevilla

Resumen

El objetivo de este trabajo es exponer la experiencia de un grupo de profesores de Derecho del Trabajo de la Universidad de Sevilla que decidieron crear un equipo para la formación de profesores noveles movidos por la búsqueda de una mejora en el ámbito docente y aprovechando el programa creado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. El principal tema tratado es la introducción de un sistema de aprendizaje basado en problemas en la asignatura Derecho Procesal del Trabajo y Solución Extrajudicial de Conflictos Colectivos como consecuencia de las conclusiones obtenidas a través de la investigación-acción.

Abstract

This paper aims to show the experience of a group of Labour Law lecturers of Seville University (Spain) who decided to create a team for the training of novice university teaching staff in order to improve the teaching environment by taking advantage of a specific program organized by the "Instituto de Ciencias de la Educación" (Institute of Educational Science - University of Seville). The principal focus is on the introduction of a problem-based learning method - which is addressed within the subject *Proceedings in the Labour Courts and Out-of-Courts Solutions for Collective Conflicts* - as a consequence of the action-research findings.

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN: LA NECESIDAD DE “SABER HACER” COMO EXIGENCIA DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En el sistema para la consecución del Espacio Europeo de Educación Superior, el papel activo del estudiante se plasmará cuando deba demostrar que no se limita a conocer, en nuestro caso, una determinada institución jurídica, sino que es capaz de realizar, tras la adquisición de las correspondientes competencias y destrezas, determinadas actividades propias de la profesión que estará llamado a desarrollar al concluir sus estudios. Para ello se habla de nuevos escenarios para la docencia entre los que, aparte de espacios tales como las bibliotecas o las tutorías en distintos lugares, se pueden incluir las visitas a órganos jurisdiccionales, empresas, organismos públicos y otros similares. En definitiva, en cierto modo se quiere evolucionar hacia la figura del profesor-orientador en el desarrollo de un proceso de aprendizaje que se desglosa en la realización de distintas actividades al servicio de que el alumno adquiera competencias concretas.

De esta forma, la enseñanza superior aparece en buena medida condicionada a las necesidades del mercado laboral, operación que puede no estar exenta de críticas o fuertes discrepancias. En este sentido, como señalara Montoya (1997), una de las tareas que nos corresponde asumir en nuestro papel de profesores del área de Derecho del Trabajo es “dar necesaria respuesta a la pregunta de qué tipo de profesional es el que la Universidad (y la sociedad) desea formar”. Se propone un cambio de los tradicionales estudios académicos hacia estudios profesionales o académico-profesionales ya que muchos objetivos vendrían marcados por

las exigencias que los empleadores imponen o buscan en los egresados. Esto es, caminamos seguramente hacia una huida de las bondades de la dogmática, de la teoría jurídica y del estudio para poner en primer plano qué debería saber un alumno cuando obtiene una determinada titulación. “Se antepone lo práctico y lo aplicado a la mera enseñanza teórica”, como ya adelantamos en un trabajo realizado con Igartua (2009). Ahora bien, coincidimos con Montoya en que “no hay un gran profesional (gran práctico) que no posea un sólido bagaje teórico” por lo que, en puridad, deben combinarse en la dosis justa ambos tipos de enseñanza, como bien se recoge en el Documento “Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad”. También es verdad que estamos ante un proceso de convergencia aplicable a todas las titulaciones universitarias y que el sistema resulta más ajustado a unas titulaciones que a otras, según sus perfiles.

Debido a este nuevo diseño de la enseñanza, el profesor ha de adaptarse y reciclar su metodología tradicional pues la misma, si bien no exenta de bondades, no es la más adecuada para hacer frente a los dictados de los nuevos tiempos y realidades. Partiendo de esa premisa, tomamos conciencia de la necesidad de constituir un equipo para la formación de profesores.

2. PROCESO DE CONSTITUCIÓN DEL EQUIPO: UNA LARGA Y CONSOLIDADA ANDADURA CONJUNTA

La constitución de nuestro equipo docente (en un principio, de iniciación y, con posterioridad, de consolidación) se produce

durante el curso académico 2005-2006 como consecuencia de la iniciativa desarrollada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla en el ámbito de la formación de los profesores universitarios con reducida experiencia docente. El mencionado grupo estaría compuesto por los siguientes miembros:

- El Dr. Juan Gorelli Hernández, Profesor Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la Universidad de Sevilla (ahora Catedrático en la Universidad de Huelva), como profesor mentor.
- Carmen Solís Prieto, Becaria de Investigación (actualmente, Ayudante) de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la Universidad de Sevilla, como profesora principiante.

3.OBJETIVOS DEL EQUIPO (PROPUESTOS): “DERECHO AL REVÉS” O LO QUE SUPONDRÍA LA INTRODUCCIÓN DE UN SISTEMA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

Buscando la adaptación al sistema de créditos europeos, durante este curso académico, el objetivo principal que el grupo se marcó ha girado en torno a la siguiente cuestión: aprovechar el sistema de evaluación continua implantado el año anterior para introducir el método de aprendizaje basado en problemas como medio de fomentar las destrezas intelectuales y acercar al alumnado a situaciones que no distan mucho de lo que se encontrarán, en un futuro cercano, en su praxis profesional. Sin embargo, no ha de olvidarse el reforzamiento de las capacidades comunicativas de la novel en el aula pues supone otro de los fines perseguidos en

beneficio de una mejora de la calidad de la actividad docente llevada a cabo.

En relación con el objetivo específico tendente a la implantación del método de aprendizaje basado en problemas, las metas a alcanzar pueden resumirse en las siguientes:

- Desarrollo de actividades de innovación docente a través de un aprendizaje activo.
- Implicación del alumnado en el seguimiento de este tipo de metodologías tras la suscripción del “contrato de aprendizaje”.
- Acercamiento del alumnado a otras metodologías más próximas a la realidad laboral y profesional.
- Desincentivación del mero estudio memorístico, que habitualmente resulta estéril.
- Motivación de los alumnos en relación con la asignatura de forma que sobre ellos recaiga también la carga de la preparación de supuestos y documentos de trabajo similares a los que se encontrarán en su vida profesional.
- Afianzamiento de la relación tanto entre tutor y alumno como de éstos entre sí ya que el grupo se presenta como el principal protagonista.
- Entrenamiento para discernir entre lo superfluo y lo importante.
- Mejora de las capacidades de comprensión y expresión, así como de la planificación temporal del trabajo a desarrollar.

La introducción de este sistema de aprendizaje supone todo un reto para los alumnos de Ciencias Jurídicas ya que las prácticas que vienen siendo habituales en este área se caracterizan por ser realizadas con posterioridad a las explicaciones teóricas del docente, por lo que el estudiante se limita a subsumir el caso propuesto en aquellas instituciones y normas que ya han sido analizadas en clase.

4. DESARROLLO: LA DOCENCIA COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

4.1. TEMAS/TÓPICOS TRABAJADOS:

LA DOCENCIA A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS COMO VÍA DE ACERCAMIENTO A LAS CUESTIONES PRÁCTICAS

Durante el curso académico 2007-2008 introdujimos un sistema de evaluación continua en la asignatura Derecho Procesal del Trabajo y Solución Extrajudicial de Conflictos Colectivos. La prueba escrita medía primordialmente los conocimientos teóricos y el resultado de la misma no constituía la única fuente de evaluación sino que eran tenidas en cuenta todas las actividades llevadas a cabo por los alumnos de manera tanto individual como colectiva en horas de clase o fuera del horario lectivo. Conforme se desarrollaban las tareas, nos dimos cuenta de que ciertos alumnos planteaban dificultades a la hora de encarar las actividades de carácter práctico. Ello era debido a que no sabían distinguir el punto central de la cuestión a tratar y tenían problemas para argumentar jurídicamente las posiciones que les resultaban asignadas, pese a la superación de las pruebas teóricas.

Por ello, siguiendo el método de investigación para docentes denominado investigación-acción, decidimos ponernos a trabajar para conocer la razón de esas dificultades prácticas. Ahora bien, sin dejar de lado aspectos tan importantes como el papel que juega la oratoria en nuestra profesión y la capacidad para despertar y mantener el interés de los alumnos por la materia.

4.2. PROCEDIMIENTOS: DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN Y ELECCIÓN DEL TRATAMIENTO A SEGUIR

Durante el curso 2007-2008, el equipo docente comprobó con asombro las dificultades de ciertos alumnos a la hora de afrontar las actividades prácticas pero pensó que esto podía deberse a circunstancias de diversa índole:

- Necesidad de dominar las nociones básicas tanto de Derecho del Trabajo como de Derecho Procesal, materias que han debido superarse en los cursos inferiores de la Licenciatura, cosa que no siempre se verifica.
- Errónea apreciación por parte del alumnado de que, debido a la naturaleza optativa de la asignatura, ésta es fácilmente superable.

Partiendo de esta complicada situación fáctica, nos hicimos las siguientes preguntas: ¿cuál es la razón de esas dificultades a la hora de aplicar los conocimientos teóricos a la práctica?, ¿no están los primeros suficientemente consolidados?, ¿cuál es el obstáculo que rompe el nexo entre ambos enfoques (teórico y práctico) de la misma realidad?...

Pensamos pues que sería buena idea introducir un método de aprendizaje basado en problemas para hacerles ver que realmente ambas vertientes van inexorablemente unidas en la vida profesional. Éramos conscientes de la dificultad de encajar esta nueva metodología por parte de los alumnos de nuestra rama ya que, como hemos apuntado con anterioridad, ello suponía que “Derecho se volviese del revés”. Nuestro alumnado está acostumbrado a subsumir un supuesto práctico en la teoría que ya le ha sido previamente explicada pero no a tener que discer-

nir entre lo que sabe y lo que necesita saber y posteriormente buscar y estudiar para dar respuesta a un problema que se le presenta.

Ello hizo que el equipo docente tuviera que documentarse sobre la práctica del aprendizaje basado en problemas como método activo de aprendizaje y las posibilidades de su aplicación con éxito en el ámbito de las Ciencias Jurídicas¹.

4.3. RECURSOS UTILIZADOS: DETERMINACIÓN DE LAS TAREAS A DESARROLLAR

En el empeño de alcanzar las metas propuestas, procedimos a elaborar un plan de actuación para poner en marcha el sistema de aprendizaje basado en problemas. Así, resultaba necesario identificar todos los extremos de la actividad a realizar:

- La actividad consistirá en la redacción del formulario que corresponda (papeleta de conciliación reclamación administrativa previa, demanda, sentencia, recurso...) en atención a la relación fáctica propuesta por el docente y la escenificación del procedimiento necesario para su presentación ante el organismo correspondiente. Así, se tramitaría el mismo asunto desde su comienzo hasta su finalización, pasando por las distintas fases que componen el procedimiento.
- Para su realización los alumnos constituirán grupos con seis miembros como número máximo de componentes. La distribución tanto de las diferentes tareas como de los roles a asumir quedará en manos de los propios integrantes del grupo, sin perjuicio de su comunicación a la

profesora a efectos meramente informativos.

- El grupo, una vez asignado el problema a resolver, debe diferenciar entre lo que ya sabe y lo que necesita saber para proceder a solventarlo. Para ello, debe proceder a debatir la cuestión y, con posterioridad, estudiar de forma individual tanto las fuentes normativas como la jurisprudencia, sin pasar por alto comentarios doctrinales que pudieran ayudarles a una mejor comprensión de lo acaecido. Finalizada esta fase, el grupo pondrá en común los resultados de su estudio y estará en condiciones de emitir un dictamen sobre la materia que se ha sometido a su consideración. Sin perjuicio de este trabajo autónomo, las tutorías suponen un espacio para el seguimiento del trabajo realizado y para la reorientación de aquellos grupos que no han sabido diferenciar lo superfluo del supuesto de hecho.
- Los grupos tienen dos semanas desde la entrega del caso hasta el momento en el que deben entregarlo resuelto. La distribución del tiempo es una de las cuestiones a decidir por el propio equipo.
- La explicación del problema propuesto se llevará a cabo en clase ante el resto de los compañeros mediante una escenificación del mismo.
- En tanto, si el alumno no resulta incentivado cuantitativamente difícilmente se suma a llevar a cabo experiencias de este tipo, en el proyecto docente de la asignatura se hacía constar expresamente que la calificación recibida por esta actividad representaría un máximo del 30 % de la

1. Además de la bibliografía citada, también se procedió al análisis y examen de múltiples documentos recogidos en la página web del Profesor de la Universidad Politécnica de Cataluña Miguel Valero García (<http://epsc.upc.edu/~miguel%20valero/>).

nota final (3 puntos sobre 10), dependiendo de la corrección y complejidad del supuesto.

Como ejemplo de lo anteriormente descrito, se reproduce uno de los casos que se propuso a los alumnos para su resolución. El grupo, en este caso compuesto por cinco

alumnas, debía en un primer momento dilucidar si la materia correspondía al orden social de la jurisdicción; en caso afirmativo, determinar el órgano competente para enjuiciar la cuestión; comprobar que el procedimiento en instancia había seguido los trámites oportunos y, finalmente, estudiar si cabía plantear el recurso señalado para, en el supuesto de

EN EL CASO DE RESULTAR PROCEDENTE, REDACTE EL OPORTUNO RECURSO DE SUPPLICACIÓN PARTIENDO DE LOS DATOS SUMINISTRADOS EN EL RELATO DE HECHOS*.

D. Carlos Cervantes, D^a. Macarena Martínez y D. Julio Jaén, dependientes en la tienda de ropa propiedad de D^a. Aurelia Antúnez, han mantenido contra la misma diversos pleitos.

D. Carlos, que estaba contratado interinamente, la demandó ante el Juzgado de lo Social de Sevilla porque no le había pagado los gastos de gasolina que le correspondían como consecuencia de ir a recoger en diversas ocasiones ropa al almacén que tienen en la localidad de San Juan de Aznalfarache y que ascendían a 300 €. La sentencia absolvió a D^a. Aurelia como consecuencia de la estimación de la excepción de prescripción alegada por la misma ya que había transcurrido más de un año desde el momento en que dicha cantidad pudo ser exigida. Hay que decir que el contrato de D. Carlos finalizó el 1 de enero de 2007 y que no procedió a solicitar esas partidas extrasalariales hasta el 30 de junio de 2008 ya que en el intervalo de tiempo citado ha estado sumido en una fuerte depresión como consecuencia de haberse quedado sin trabajo.

D^a. Macarena ha sido despedida disciplinariamente basándose en una disminución continuada y voluntaria de su rendimiento. Su despido fue considerado improcedente, dado que no consiguió probarse la existencia de esa causa justificativa, y D^a. Aurelia optó por abonar a la trabajadora la indemnización que le correspondía. Se daba además la circunstancia de que la trabajadora se encontraba embarazada en el momento del despido, por lo que ella entiende que la calificación correcta sería la de nulidad a pesar de que la empresa declare que no tenía conocimiento de esta situación. Por ello, D^a. Macarena tiene intención de recurrir la sentencia en suplicación. Los motivos en los que fundamenta su recurso son:

- La modificación de los hechos probados en la sentencia de instancia a fin de incluir una mención a que la trabajadora comunicó a la empresa verbalmente su estado de gestación antes de que la misma procediera al despido, ocurriendo el mismo cuando se encontraba en el tercer mes.
- La infracción del artículo 55.5 ET, donde se recoge que el despido ha de ser calificado como nulo dado el embarazo de la trabajadora demandante y el conocimiento de dicha circunstancia por parte de la empresaria.

D. Julio procedió a demandar porque entendía que había sido preterido a la hora de optar por el periodo en que prefería disfrutar de sus vacaciones anuales. Ante la desestimación de su pretensión, pretende interponer el correspondiente recurso de suplicación frente a la sentencia dictada en instancia.

* La determinación de otros datos que resulten necesarios para redactarlo y que no hayan sido suministrados queda en vuestras manos.

Cuadro de texto 1: Ejemplo de problema propuesto a los alumnos para su resolución.

que fuera posible, redactarlo y tramitarlo en tiempo y forma para que resultase aceptado por los tribunales, sin perjuicio de su posterior resolución por los mismos. Su estudio autónomo había de centrarse en la última de las cuestiones reseñadas pues al resto de los interrogantes estarían en condiciones de darle respuesta después de haber seguido el curso y las exposiciones de los casos de los compañeros de clase.

El equipo docente pensó en un primer momento que sería interesante que los distintos grupos partieran de las conclusiones alcanzadas por el grupo anterior al tratar cada una de las fases de que se compone un procedimiento jurisdiccional. Sin embargo, la práctica nos hizo darnos cuenta de que este planteamiento podía tener efectos contraproducentes ya que, si un grupo no se implicaba lo suficiente, los errores cometidos por el mismo irían encorsetando y perjudicando a los compañeros sucesivos. Por ello, en una de las sesiones de seguimiento, mentor y novel decidieron asignar a cada uno de los grupos casos cuya resolución no dependiera de las conclusiones alcanzadas por el precedente, como puede comprobarse en el ejemplo reproducido.

tes y metodológicas de la novel en cuanto a la planificación, métodos de seguimiento de la actividad de los estudiantes y evaluación, los resultados obtenidos durante este año pueden calibrarse a partir de las calificaciones obtenidas por los alumnos que han seguido este sistema en la asignatura en que se implantó el aprendizaje basado en problemas: Derecho Procesal del Trabajo y Solución Extrajudicial de Conflictos Colectivos.

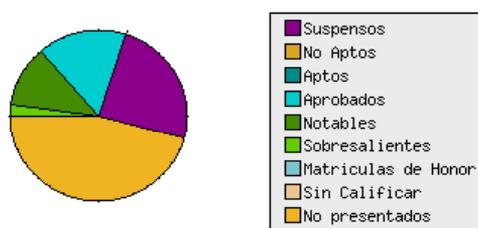


Figura 1: Estadística sobre el total de alumnos.

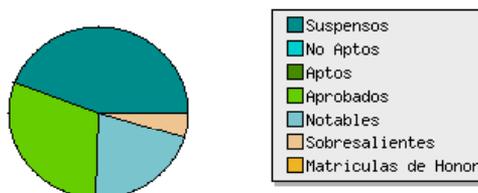


Figura 2: Estadística sobre los presentados

5. RESULTADOS: CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS

Además de las mejoras que el seguimiento de este programa de formación ha supuesto en el ámbito de las competencias docen-

Debido a que esta información no puede ser inferida de los gráficos que se han reproducido, cabe poner de manifiesto que, salvo excepciones, los trabajos desarrollados por los grupos han sido de una alta calidad, habiendo sido la media de la calificación obtenida de 2'5 sobre 3. Ello ha possibilitado

TABLA 1: Calificaciones del curso 2008-2009

Sin calificar	No presentado	Suspensio	No apto	Apto	Aprobado	Notable	Sob	MH
0	36	19	0	0	13	9	2	0

que, tras el consentimiento de los autores, los materiales que han utilizado para la resolución del problema planteado pudieran ser colgados, junto con los que ya la profesora suministra, en la plataforma de enseñanza virtual para uso, consulta y estudio del resto de los compañeros de clase².

6.DIFICULTADES / PROBLEMAS: ESCASA UTILIZACIÓN DE LA TUTORÍA Y ERRÓNEO ENCAUZAMIENTO DE LA CUESTIÓN PROPUESTA PARA SU RESOLUCIÓN

Atendiendo a la autonomía del estudiante, se plantea el problema de si las tutorías deben mantener su carácter voluntario, como se ha hecho durante este curso, o debe imponerse preceptivamente al alumno su utilización como parte del proceso de docencia-aprendizaje. Tras la experiencia llevada a cabo este año resulta defendible que, para seguir de manera fiel el trabajo realizado por los alumnos y poder encauzarlo, el grupo sea llamado a tutoría, exigiéndosele una presencia obligatoria y correspondiendo al profesor determinar la periodicidad y el contenido (dudas, rendición de cuentas...), en atención a la planificación previamente propuesta. Asimismo, nos corresponderá también concretar cómo se valorará la falta de asistencia.

En buena medida el éxito de las tutorías y, a su vez, de los trabajos a desarrollar por los alumnos va a depender de un adecuado sistema de organización y de gestión del tiempo dedicado al seguimiento.

7.CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Sin perjuicio de que el equipo docente sea consciente de la necesidad de profundizar en el concepto y metodología del aprendizaje basado en problemas, la experiencia llevada a cabo durante este curso académico ha permitido dar un paso adelante en el ámbito de la renovación metodológica: tanto por el aprendizaje basado en problemas como por la investigación-acción.

Los resultados, a su vez, pueden calificarse de bastante satisfactorios ya que, haciendo un balance conclusivo de las actividades llevadas a cabo durante el curso 2008-2009, la experiencia podría calificarse de altamente provechosa. Imaginamos que, como en todos los ámbitos, la experiencia siempre es un grado por lo que, a medida que se consolide dicha dinámica, se irán optimizando progresivamente las habilidades de la docente y su conocimiento de la metodología empleada. Para saber si dicha previsión se ha visto cumplida, tendremos que contrastar las calificaciones obtenidas en el año 2008-2009 con los resultados del 2009-2010. Tras el análisis e interpretación de los datos pertinentes, puede defenderse que, a la vista de los resultados obtenidos, el sistema implantado por la docente se va perfeccionando: se ha incrementado el número de alumnos que se deciden a seguirlo y los resultados obtenidos por aquéllos también son mejores. De esta forma, el índice de no presentados ha bajado de 45'6% a 40'7% y, a su vez, el número de alumnos suspensos sobre los presentados se ha visto sensiblemente reducido ya que ha pasado de 44'2% a 34'4%.

2. A su vez, todos estos materiales han sido recogidos en un CD producido por el Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla tras haber participado en la Convocatoria del Plan de Renovación de Metodologías Docentes de dicho organismo para el año 2008 (línea de acción 2: elaboración de materiales en red).

TABLA 2: Calificaciones del curso 2009-2010

Sin calificar	No presentado	Suspense	No apto	Apto	Aprobado	Notable	Sob	MH
0	22	11	0	0	9	10	2	0

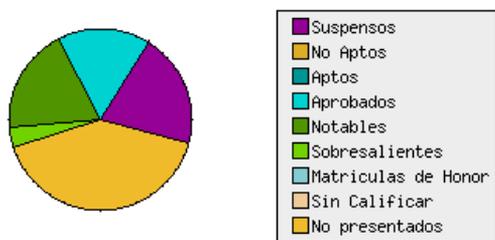


Gráfico 3: Estadística sobre el total de alumnos

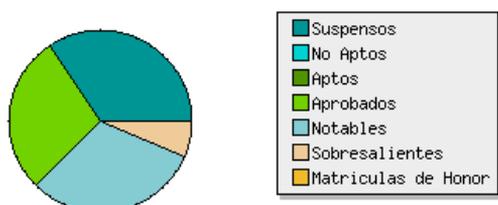


Gráfico 4: Estadística sobre los presentados

Las mejoras que podríamos proponer se centran en el establecimiento de un calendario de tutorías programadas para evitar un fracaso de los grupos en el momento de afrontar el problema que se les plantea, pues del planteamiento acertado de la cuestión depende todo el desarrollo del problema hasta su resolución³.

REFERENCIAS

- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481-486.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9. Extraído el 20 de enero de 2009 de http://www.une.edu.ve/uneweb2005/servicio_comunitario/investigacion-accion.pdf
- Consejo de coordinación Universitaria (2006). *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Madrid. Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Extraído el 23 de julio de 2009 de <http://www.uao.es/calidad/documentos-anecay-aqu/ministerio-de-educacion/propuestas-para-la-renovacion-de-las-metodologias-educativas-en-la-universidad/view>
- Igartua, M.T. Y Solís, C. (2009). *Seguimiento del trabajo personal del alumno en la enseñanza-aprendizaje: luces y sombras* (texto de la comunicación presentada al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas “Innovación y calidad en la docencia del Derecho”).

3. No resulta posible concluir sin dar las gracias al conjunto de profesionales que, desde el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, gestiona el Programa de Equipos Docentes para la Formación de Profesores; al Profesor Juan Gorelli Hernández que, desinteresadamente, ofreció su experiencia como mentor; y, finalmente, a los que fueron alumnos durante ese curso académico de la asignatura que se trata en este trabajo.

- Extraído el 20 de septiembre de 2009 de <http://www.innovaciondocentejuridica.es/Comunicaciones%20pdf/Igartua%20Miró,%20Mª%20Teresa-Solís%20Prieto,%20Carmen.pdf>
- Maciel, C. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 91-110. Extraído el 10 de enero de 2009 de <http://www.rieoei.org/rie33a05.htm>
- Mir, M.L. y otros (1990). La metodología de la investigación-acción al servicio de los profesores noveles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9, 51-60.
- Molina, J.A. y otros (2003). Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3, 2, 79-85. Extraído el 17 de febrero de 2009 de http://www.redu.um.es/publicaciones/6RRja_molina.pdf
- Montoya, A. (1997). *Derecho y Trabajo*. Madrid. Civitas.
- Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, 145-157. Extraído el 10 de enero de 2009 de http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/ABP/13.pdf
- Prieto, 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.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-56.
- Rodríguez, M. (2004). La investigación cualitativa acerca sus pasos a la universidad. *Educar*, 34, 97-111.
- Santiago, P. (1991). Investigación/acción y competencia docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 351-357.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1, 1, 40-56. Extraído el 9 de febrero de 2009 de <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/Numero1/Art3.pdf>
- Tesouro, M. y otros (2007). Mejoremos los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 1, 1-13. Extraído el 8 de marzo de 2009 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1624Tesouro.pdf>