



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

# Investigaciones teóricas y experiencias prácticas para la equidad en educación

Coordinadoras  
Luisa Vega-Caro  
Alba Vico-Bosch

*Dykinson, S.L.*

INVESTIGACIONES TEÓRICAS Y EXPERIENCIAS  
PRÁCTICAS PARA LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN

INVESTIGACIONES TEÓRICAS  
Y EXPERIENCIAS PRÁCTICAS PARA LA  
EQUIDAD EN EDUCACIÓN

**Coordinadoras**

LUISA VEGA-CARO

ALBA VICO-BOSCH

*Dykinson, S.L.*

2022

INVESTIGACIONES TEÓRICAS Y EXPERIENCIAS PRÁCTICAS  
PARA LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2022

N.º 52 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2022

ISBN 978-84-1377-921-8

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

## PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL ALUMNADO DEL MÁSTER EN ASESORÍA JURÍDICO- MERCANTIL A TRAVÉS DE LOS CUESTIONARIOS INICIALES Y FINALES

---

MARÍA SALOMÉ LORENZO CAMACHO  
*Universidad de Sevilla, España*

PATRICIA CIFREDO ORTIZ  
*Universidad de Sevilla, España*

### 1. INTRODUCCIÓN

La presente propuesta se realiza en el contexto de la asignatura “Derecho de Sociedades de Capital”, la cual se imparte en el Máster Oficial de Asesoría Jurídico-Mercantil, Fiscal y Laboral de la Universidad de Sevilla (MAJ en adelante). La docencia que se imparte en este Máster se encuentra repartida entre el Departamento de Derecho Mercantil (por ello la denominación “*Mercantil*” en su título), el Departamento de Derecho Financiero y Tributario (por ello la denominación “*Fiscal*”) y el Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (causa de la expresión “Laboral” en el nombre de la titulación), todos ellos pertenecientes a la Universidad Hispalense. Las asignaturas del MAJ que corresponden al Departamento de Derecho Mercantil son: Derecho de la Contratación en los Mercados Financieros, Derecho Concursal y Derecho de Sociedades de Capital, siendo esta última donde centraremos nuestra atención. Cada una de estas materias cuentan con un coordinador, que suele ser un profesor con experiencia, encargado de seleccionar los temas concretos a explicar, establecer unos criterios generales en torno a la elaboración del material que debe ponerse a disposición de los alumnos en la *Plataforma Blackboard Collaborate Ultra* y determinar el modelo de examen final, indicando cuántas preguntas nos corresponde redactar a cada profesor en función de la materia que

hayamos impartido. Es el coordinador el encargado de realizar el examen final de la asignatura, que consistirá en una batería de preguntas redactadas por cada profesor que imparte docencia en el MAJ. La revisión de los exámenes también está a cargo del coordinador, y sólo en caso de que existan dudas sobre la respuesta que debería considerarse correcta, se pondrá en contacto con el docente que impartió el tema relacionado con aquélla.

Al tratarse de un Máster, las asignaturas están divididas en sesiones y no en temas (división más propia de los estudios de Grado), contando cada sesión individual con una duración de dos horas y media. En concreto, la materia que se imparte en “Derecho de Sociedades de Capital” se encuentra distribuida en dieciséis sesiones, cada una de las cuales trata de un tema de interés para el alumnado, teniendo en cuenta la actualidad jurídica. Así pues, las sesiones han sido minuciosamente seleccionadas, buscando que el alumno se encuentre capacitado en la práctica para abordar las cuestiones más problemáticas de la disciplina en cuestión.

En el presente curso académico 2021/2022 se encuentran distribuidas del siguiente modo:

Sesión 1: El ejercicio de la actividad empresarial a través de las sociedades de capital y la naturaleza de su inscripción registral; Sesión 2: El derecho de información del socio; Sesión 3: La distribución de competencias entre los órganos de las sociedades de capital; Sesión 4: Clases de acciones en la sociedad anónima; Sesión 5: Nombramiento y cese de administradores; Sesión 6: Los deberes de lealtad de los administradores; Sesión 7: Convocatoria y constitución de la junta: forma, plazo, autoría y contenido; papel de la mesa de la junta; lista de asistentes, declaración de válida constitución, dirección de debates; Sesión 8: El Consejo de administración de las sociedades de capital; Sesión 9: Impugnación de acuerdos de órganos colegiados; Sesión 10: Límites legales y estatutarios del derecho de separación y exclusión de socios: art. 348 bis LSC; Sesión 11: Especialidades de las sociedades cotizadas; Sesión 12: Estatuto de los liquidadores; Sesión 13: Formulación, aprobación y depósito de cuentas: la aplicación del resultado; Sesión 14: Auditoría: nombramiento, ejercicio del cargo y cese; Sesión 15: Las

sociedades profesionales; Sesión 16: Las sociedades de base mutualista.

El perfil del alumnado del MAJ suele ser en su mayoría recién egresados, que buscan ampliar los conocimientos adquiridos en Grado desde un punto de vista práctico para el posterior ejercicio de la abogacía, o la posterior realización del periodo formativo de las enseñanzas de Doctorado.

El modelo metodológico empleado es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Ya que los alumnos de Máster cuentan con conocimientos adquiridos en Grado, tanto de Derecho Mercantil en general como de Derecho de Sociedades de Capital en particular, consideramos este método como idóneo en esta formación superior (Jarne, 2020, p. 35). Así, dos semanas antes de la sesión, se pone a disposición de los alumnos en la *Plataforma Blackboard Collaborate Ultra* un problema de la temática de esta, que debe traer resuelto a clase. De esta forma, el alumno adquiere un rol activo en el aprendizaje práctico, siendo el objetivo principal que trabaje ciertas competencias (como buscar la información necesaria en la Ley o en las bases de datos jurisprudenciales) y no tanto que resuelva el ejercicio de forma acertada. A este respecto, Pacheco y López de la Torre (2011, p. 99) consideran que la resolución del supuesto práctico

“no es el objetivo final, sino la excusa que sirve de motivación durante el «trayecto», que constituye el verdadero objetivo, pues para lograr resolver el problema el alumno ha de trabajar ciertas competencias profesionales”.

Dado que se trata de un Máster, el número de estudiantes en el aula es reducido (en el MAJ se ofertan 30 plazas en total - <https://masteroficial.us.es/asesoria/num-plazas> -), lo que facilita la aplicación del método ABP (Vargas, 2009, p. 205).

No obstante, la utilización del referido método presenta dificultades. El contenido especializado de las ramas que forman el Derecho Mercantil requiere que el alumnado ostente conocimientos de otras disciplinas (como, por ejemplo, Derecho Civil de obligaciones y contratos), lo que no siempre ocurre. Así, en ocasiones los casos prácticos que se solicitan

se perciben complejos por los alumnos, que como hemos destacado son en su mayoría recién graduados. Ello tiene como consecuencia que el profesor tenga que detenerse en recordar los contenidos que se consideraban adquiridos, demorando por tanto la resolución del problema planteado y la explicación de la sesión, lo que además conlleva a la inseguridad del discente respecto del examen final.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es realizar una propuesta de evaluación del alumnado del MAJ, que se incorpore al proceso de enseñanza-aprendizaje, y que permita que el docente conozca o, al menos, se aproxime, al nivel de partida de los estudiantes.

Para ello, se sugiere el recurso a los cuestionarios iniciales y finales. En la presente propuesta, se ha diseñado el cuestionario inicial y final para la Sesión 9 del MAJ (“Impugnación de acuerdos de los órganos colegiados”).

Los cuestionarios iniciales y finales exigen que el profesor diseñe una secuencia de preguntas que, con carácter previo al inicio de las sesiones, le permita conocer y analizar los modelos mentales del alumnado sobre cada uno de los problemas planteados (cuestionario inicial). Gracias a estos resultados, el docente tendrá pistas sobre cómo podrá ser la evolución del grupo, lo que le permitirá diseñar la sesión, reajustando las actividades académicas a desarrollar en el aula y, sobre todo, las actividades “de contraste”, dado que son las encargadas de ayudar a los estudiantes a superar los obstáculos de aprendizaje.

Respecto al diseño de las actividades “de contraste”, como indican De Alba y Porlán (2019, p. 51), pueden emplearse una multiplicidad de posibilidades:

“Las informaciones pueden ser unos datos que se aportan, un argumento que se enuncia, una evidencia que se muestra... El soporte que transmite la información puede ser la propia realidad, un texto, la explicación del docente, la aportación de otro estudiante, una imagen, un experimento... Todo dependerá de la disciplina, del problema formulado y de los recursos disponibles”.

En el caso que nos ocupa, por ejemplo, una actividad “de contraste” relacionada con la temática de la sesión 9 (“Impugnación de acuerdos de los órganos colegiados”) podría ser el análisis de resoluciones judiciales en las que se plantee la impugnación de acuerdos adoptados en la Junta general o en el Consejo de Administración de una sociedad de capital, y en las que se puedan observar las distintas causas que justificarían dicha impugnación (art. 204 LSC), los sujetos legitimados (art. 206 LSC), el procedimiento de impugnación (art. 207 LSC), o la caducidad de la acción (art. 205 LSC).

Como advierte Bain (2007, p. 3), cuando se refiere a la creación de un entorno para el aprendizaje crítico natural, el mismo

“también compromete a los estudiantes en una actividad intelectual de orden superior: los anima a comparar, aplicar, evaluar, analizar y sintetizar, pero nunca sólo a escuchar y recordar”.

Al finalizar la materia correspondiente, el cuestionario diseñado será, de nuevo, realizado por los estudiantes (cuestionario final), con lo que el docente podrá valorar el grado de evolución de los modelos mentales de los estudiantes, comparando los resultados obtenidos con los del cuestionario inicial.

### 3. METODOLOGÍA

Como se ha señalado en el apartado precedente, para elaborar el cuestionario hemos elegido una de las sesiones que forman la asignatura “Derecho de Sociedades de Capital”, siendo ésta la número 9, titulada “Impugnación de acuerdos de órganos colegiados”.

Sobre la elaboración de los cuestionarios, es importante que el docente seleccione los aspectos que constituyen el núcleo de la temática en cuestión. En esta propuesta hemos confeccionado un cuestionario con tres preguntas sobre un pequeño supuesto práctico referido a la impugnación de los acuerdos sociales, el cual se detalla a continuación:

“Con los conocimientos que tienes de Derecho Mercantil, razona una solución a las cuestiones planteadas:

*El 16 de septiembre de 2019 Azulejos González S.L. celebró junta general extraordinaria en la que se aprobó por mayoría un cambio de proveedor en los suministros de la empresa. El acta, que fue aprobada al final de la reunión, estableció como nuevo proveedor a Mayólica S.L., de la que es socio mayoritario Francisco Fernández, que a su vez tiene el 60% de las participaciones de Azulejos González S.L. Dicho acuerdo fue impugnado el 16 de diciembre de 2019 por Aurelio Aragón, por entender que lesionaba el interés social en beneficio de uno de los socios, pues los materiales que suministra el nuevo proveedor tiene un costo muy superior a los que suministraba el anterior.*

1. ¿Por qué causas piensas que un acuerdo adoptado en junta es impugnabile?
2. ¿Quién está legitimado para impugnar el acuerdo?
3. ¿Cuál es el plazo de caducidad de la acción de impugnación?"

Como podemos apreciar, el cuestionario no es muy largo: el supuesto práctico sólo ocupa un párrafo y va acompañado de preguntas cortas, ya que lo que nos interesa saber es el nivel de partida de los estudiantes sobre la materia concreta de la sesión.

En este sentido, cabe traer a colación lo apuntado por Rivero y Porlán (2019, p. 78), quienes, respecto a la forma de diseñar el cuestionario, indican que:

“Es importante tener en cuenta que no se trata de averiguar si conocen y/o recuerdan las respuestas académicas elaboradas por la disciplina (como se haría en un examen tradicional), sino de conocer su punto de vista sobre el fenómeno estudiado, su manera de pensar sobre él y las ideas que activan o elaboran al hacerlo (que en algunos casos podrá aproximarse a la respuesta disciplinar, pero que en muchos otros no tiene por qué coincidir)”.

Esta propuesta de cuestionario podría realizarse en soporte físico o soporte virtual, antes y después de la sesión. Teniendo en cuenta que la misma tiene una duración de 2 horas y media, vemos conveniente realizarlo de manera virtual: en nuestro caso utilizaríamos la *Plataforma Blackboard Collaborate Ultra*, con la que ya están familiarizados los alumnos. De esta forma, no se emplea tiempo de la sesión de clase en esta tarea, lo que redundaría en beneficio de los discentes al no suponer

una pérdida de contenidos de la disciplina (sobre este tema, véase Cruz, 2021, p. 43).

Así pues, el docente pondría a disposición del alumno, a través de la *Plataforma Blackboard Collaborate Ultra*, el cuestionario inicial y final, previa y posteriormente a la sesión del MAJ. Tras la realización del primero de ellos, el profesor podrá identificar el punto de partida del alumno, posibilitando un mejor diseño de la sesión a impartir. Será preciso analizar y clasificar las respuestas de forma sistemática, lo que ayudará a conocer los niveles de los estudiantes y sus obstáculos. En la clasificación de las respuestas, lo más conveniente es agruparlas y ordenarlas por su nivel de complejidad y por su aproximación al conocimiento de la materia. Los distintos grupos que se creen representarán distintos niveles de conocimiento, perteneciendo al menor nivel las respuestas más simples o con carencias y al mayor nivel las respuestas más completas (Rivero y Porlán, 2019, p. 80).

De este modo, tomando como referencia el cuestionario propuesto, tras su realización por el alumnado podríamos detectar distintos niveles de conocimiento. Éstos serían clasificados por letras, siendo “A” el más correcto. Así, en la primera pregunta del cuestionario “¿Por qué causas piensas que un acuerdo adoptado en junta es impugnabile?” el modelo de respuesta que obtendrían la clasificación “A” sería la reflexión más cercana al contenido del artículo 204 del Texto Refundido de la Ley de Sociedades de Capital (Real Decreto Legislativo 1/2010, de 2 de julio, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Sociedades de Capital. BOE núm. 161, de 3 de julio de 2010. Fecha de entrada en vigor – 1 de septiembre de 2010 –):

“1. Son impugnables los acuerdos sociales que sean contrarios a la Ley, se opongan a los estatutos o al reglamento de la junta de la sociedad o lesionen el interés social en beneficio de uno o varios socios o de terceros.

La lesión del interés social se produce también cuando el acuerdo, aun no causando daño al patrimonio social, se impone de manera abusiva por la mayoría. Se entiende que el acuerdo se impone de forma abusiva cuando, sin responder a una necesidad razonable de la sociedad, se adopta por la mayoría en interés propio y en detrimento injustificado de los demás socios

2. No será procedente la impugnación de un acuerdo social cuando haya sido dejado sin efecto o sustituido válidamente por otro adoptado antes de que se hubiera interpuesto la demanda de impugnación. Si la revocación o sustitución hubiera tenido lugar después de la interposición, el juez dictará auto de terminación del procedimiento por desaparición sobrevinida del objeto.

Lo dispuesto en este apartado se entiende sin perjuicio del derecho del que impugne a instar la eliminación de los efectos o la reparación de los daños que el acuerdo le hubiera ocasionado mientras estuvo en vigor.

3. Tampoco procederá la impugnación de acuerdos basada en los siguientes motivos:

a) La infracción de requisitos meramente procedimentales establecidos por la Ley, los estatutos o los reglamentos de la junta y del consejo, para la convocatoria o la constitución del órgano o para la adopción del acuerdo, salvo que se trate de una infracción relativa a la forma y plazo previo de la convocatoria, a las reglas esenciales de constitución del órgano o a las mayorías necesarias para la adopción de los acuerdos, así como cualquier otra que tenga carácter relevante.

b) La incorrección o insuficiencia de la información facilitada por la sociedad en respuesta al ejercicio del derecho de información con anterioridad a la junta, salvo que la información incorrecta o no facilitada hubiera sido esencial para el ejercicio razonable por parte del accionista o socio medio, del derecho de voto o de cualquiera de los demás derechos de participación.

c) La participación en la reunión de personas no legitimadas, salvo que esa participación hubiera sido determinante para la constitución del órgano.

d) La invalidez de uno o varios votos o el cómputo erróneo de los emitidos, salvo que el voto inválido o el error de cómputo hubieran sido determinantes para la consecución de la mayoría exigible.”

Siguiendo con este ejemplo, las clasificaciones siguientes (B, C, D...) se asignarían a las demás respuestas dependiendo de cuál sea el nivel de cercanía o lejanía del conocimiento de referencia, respectivamente.

Con respecto a la segunda pregunta del cuestionario “¿Quién está legitimado para impugnar el acuerdo?” el modelo de respuesta que obtendrían la clasificación “A” sería el razonamiento que más se aproximara al contenido del artículo 206 del Texto Refundido de la Ley de Sociedades de Capital:

“1. Para la impugnación de los acuerdos sociales están legitimados cualquiera de los administradores, los terceros que acrediten un interés legítimo y los socios que hubieran adquirido tal condición antes de la adopción del acuerdo, siempre que representen, individual o conjuntamente, al menos el uno por ciento del capital.

Los estatutos podrán reducir los porcentajes de capital indicados y, en todo caso, los socios que no los alcancen tendrán derecho al resarcimiento del daño que les haya ocasionado el acuerdo impugnado.

2. Para la impugnación de los acuerdos que sean contrarios al orden público estará legitimado cualquier socio, aunque hubieran adquirido esa condición después del acuerdo, administrador o tercero.

3. Las acciones de impugnación deberán dirigirse contra la sociedad. Cuando el actor tuviese la representación exclusiva de la sociedad y la junta no tuviese designado a nadie a tal efecto, el juez que conozca de la impugnación nombrará la persona que ha de representarla en el proceso, entre los socios que hubieren votado a favor del acuerdo impugnado.

4. Los socios que hubieren votado a favor del acuerdo impugnado podrán intervenir a su costa en el proceso para mantener su validez.

5. No podrá alegar defectos de forma en el proceso de adopción del acuerdo quien, habiendo tenido ocasión de denunciarlos en el momento oportuno, no lo hubiera hecho”.

Tal y como hemos expuesto, las clasificaciones B, C, D y sucesivas se otorgarían a las respuestas menos exhaustivas con respecto al contenido de la norma aquí reproducido.

Para terminar, nos referimos a la tercera pregunta del cuestionario

“¿Cuál es el plazo de caducidad de la acción de impugnación?”. En este caso, las respuestas de los alumnos que obtendrían la clasificación “A” serían las que su contenido fuera más cercano al tenor del artículo 205 del Texto Refundido de la Ley de Sociedades de Capital:

“1. La acción de impugnación de los acuerdos sociales caducará en el plazo de un año, salvo que tenga por objeto acuerdos que por sus circunstancias, causa o contenido resultaren contrarios al orden público, en cuyo caso la acción no caducará ni prescribirá.

2. El plazo de caducidad se computará desde la fecha de adopción del acuerdo si hubiera sido adoptado en junta de socios o en reunión del consejo de administración, y desde la fecha de recepción de la copia del acta si el acuerdo hubiera sido adoptado por escrito. Si el acuerdo se

hubiera inscrito, el plazo de caducidad se computará desde la fecha de oponibilidad de la inscripción”.

Como en los demás supuestos, las clasificaciones B, C, D y restantes se otorgarían a las respuestas que se alejaran del contenido de la norma reproducida, siendo “B” la menos lejana y “D” la más distanciada del conocimiento de referencia (artículo 205 del Texto Refundido de la Ley de Sociedades de Capital).

Una vez realizado lo anterior e impartida la sesión, los estudiantes realizarían el cuestionario final, volviendo el docente a ordenar las respuestas según lo explicado. Ello le permitirá contrastar los resultados y le posibilitará evaluar la evolución de los estudiantes, pudiendo advertir los cambios de nivel de cada uno de ellos (por ejemplo, subida del nivel “C” al nivel “A”).

Tras este trabajo, el docente puede volcar los resultados globales del grupo en forma de “escaleras de aprendizaje”, que representará los niveles y obstáculos detectados en cada una de las preguntas realizadas. En estas escaleras deberán aparecer al mismo tiempo los niveles iniciales y finales para cada pregunta realizada y el porcentaje de alumnos que se sitúan en cada peldaño al principio y al final. Tal y como establece Rivero y Porlán (2019, p. 88), las escaleras de aprendizaje ofrecen una imagen muy gráfica de lo acontecido y permite conocer qué obstáculos han sido superados por la mayoría y cuáles no, lo que nos informa, a su vez, sobre la validez de las actividades de contraste puestas en juego.

#### 4. RESULTADOS

Teniendo en cuenta que el presente trabajo constituye una propuesta de aplicación de los cuestionarios iniciales y finales en una asignatura concreta de Máster Oficial, y que no se cuenta aún con resultados derivados de su aplicación, a continuación, se expone el proceso y los materiales necesarios para la presentación de los resultados una vez que se desarrolle la experiencia en el aula.

Realizado el cuestionario inicial por el alumnado, y categorizadas las respuestas por el profesor según el nivel de complejidad del modelo de

pensamiento y su aproximación al conocimiento de la materia (A, B, C, D, ...), el docente podrá identificar qué obstáculos de aprendizaje existen entre cada nivel y que dificultan la progresión formativa.

Siguiendo con el ejemplo de la pregunta 1 del cuestionario (“¿Por qué causas piensas que un acuerdo adoptado en junta es impugnable?”), si la respuesta más evolucionada (nivel A) sería la de los alumnos que se refieran en toda su extensión a todas las posibles causas de impugnación de los acuerdos sociales (p. e., imagínese la respuesta: “*son impugnables los contrarios a la Ley, a los estatutos o al reglamento de la Junta, también los que lesionen el interés social*”), el obstáculo entre este primer nivel (A) y el B podría ser, por ejemplo, que los alumnos del nivel B sólo se refieran a los acuerdos contrarios a la Ley y a los estatutos sociales (identifican, al menos, dos fuentes). Por su parte, el obstáculo de aprendizaje entre el nivel B y el C sería que los alumnos del nivel C se han referido, en términos generales, a los “*acuerdos contrarios a las leyes*” (realizan un razonamiento global).

Tras este primer análisis del cuestionario inicial, el docente podrá diseñar la sesión de clase incorporando en la misma actividad “de contraste”, que sirvan para evidenciar los límites de los modelos de pensamiento de los estudiantes (obstáculos de aprendizaje) y superarlos. Según se apuntó anteriormente, las actividades “de contraste” pueden adoptar múltiples variantes: la lectura de un texto legal, de una resolución judicial o administrativa, de un texto doctrinal, la explicación del profesor, las aportaciones realizadas por otros alumnos, material audiovisual (una película), etcétera.

Tras la sesión de clase y la cumplimentación del cuestionario final por los estudiantes, el docente podrá analizar los resultados obtenidos tanto en el cuestionario inicial como en el final, en forma de porcentajes. Ello posibilitará observar en qué medida ha resultado satisfactoria la experiencia para la formación del alumnado. Esto último se habrá conseguido si en el cuestionario inicial los porcentajes mayores se concentran en los niveles inferiores (C, D, por ejemplo), mientras que en el cuestionario final se ha logrado que, en las mismas preguntas, los porcentajes mayores se concentren en los niveles superiores (A, B). Para la realización e ilustración de esta tarea, se acompaña el diseño de la tabla 1,

que ayudará a la agrupación de las respuestas en función del nivel (A, B, C, D, E) en el que se hayan categorizado por el docente.

*Tabla 1. Resultados expresados en porcentajes agrupados conforme a los modelos de respuesta del alumnado en cada pregunta del cuestionario:*

PREGUN- TAS	CUESTIONARIO INICIAL					CUESTIONARIO FINAL				
	Modelos de respuesta					Modelos de respuesta				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
1	(*)									
2										
3										
4										

(\*) cumpliméntese en cada recuadro el porcentaje de respuestas del alumnado que corresponda a cada categoría de modelo de respuesta/pensamiento.

Fuente: elaboración propia

Junto a lo anterior, y para un estudio más específico y personalizado, los resultados obtenidos en el cuestionario inicial y final se podrán organizar igualmente por alumnos conforme a la tabla 2 que se adjunta, lo que permitiría identificar en cada caso si han superado niveles de respuesta del cuestionario inicial al final (dos o más niveles, un nivel), si han mantenido el mismo nivel o incluso si han bajado de nivel en su modelo de respuesta/pensamiento.

Figura 1. Seguimiento del alumnado:

Estudiante	Pregunta 1		Pregunta 2		Pregunta 3		Pregunta 4	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
1	(*)							
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								

(\*) cumpliméntese en cada recuadro el nivel (A, B, C, D, E) en el que se encuadra el modelo de respuesta/pensamiento de cada alumno.

Fuente: elaboración propia

## 5.DISCUSIÓN

Con carácter general, en la práctica docente tradicional, los contenidos el modelo metodológico y la evaluación no se encuentran “en coherencia” con el nivel de los alumnos, y tampoco se introducen actividades para superar las dificultades que traen de partida.

El protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje es el docente quien, como experto en el conocimiento, realiza una transmisión directa de contenidos a los estudiantes. En este contexto, como apuntan De Alba y Porlán (2019, p. 39):

“La mente del estudiante sería como un recipiente vacío que debe ser rellenado por el profesor (...) las relaciones en el aula son unidireccionales y jerárquicas. La palabra la tiene el docente y el que aprende asiste pasivamente al guion representado por el profesor”.

Con la realización de esta propuesta, hemos sido conscientes de que el sistema que veníamos aplicando a nuestros estudiantes, resulta en parte incoherente, además de injusto para ellos. El hecho de no tomar en

consideración el modelo de pensamiento del alumnado repercute en una evaluación (la que generalmente se realiza, a través de un examen final) en la que no se valora su evolución, ni tampoco sus verdaderas potencialidades. Desde esta perspectiva, no cabe duda de que los cuestionarios iniciales y finales como instrumento de evaluación del alumnado constituyen una herramienta especialmente valiosa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A la hora de plantear los contenidos, es necesario que el docente tenga en cuenta, tras el recurso a los cuestionarios iniciales y finales, las ideas de los alumnos, sus modelos mentales, intereses y motivaciones. A la hora de justificar esta necesaria adaptación, García Díaz, Porlán y Navarro (2019, p. 67) indican lo que sigue:

“¿Por qué es necesaria esa adaptación? Pensemos por un momento en unos padres que pretenden que un bebé aprenda a montar en bicicleta cuando aún no sabe andar. O en un profesor de autoescuela que en su primera clase lleva al alumno a un lugar donde el tráfico es denso y complicado. Seguro que ambas pretensiones no nos parecen razonables, pues se están planteando tareas muy alejadas de las capacidades de ambos sujetos. A este proceso de adaptación a las posibilidades del que aprende lo denominamos “ajuste pedagógico”.

Dicho lo anterior, no puede dejar de advertirse que el empleo de esta herramienta también presenta sus debilidades (Rivero y Porlán, 2019, p. 77). En concreto, en nuestra experiencia elaborando esta propuesta de aplicación hemos advertido tres, que se desarrollan a continuación.

En primer lugar, hay que tener en cuenta la relevancia que tiene, en el proceso de creación e implementación de la herramienta por el docente, que se logre un buen diseño de preguntas para el cuestionario. Del mismo dependerá, en gran medida, que la experiencia sea satisfactoria y fructífera tanto para el docente como para los estudiantes. De entrada, y como se apuntó anteriormente, el mismo no podrá ser demasiado extenso, y las preguntas deben formularse en un sentido amplio y no para obtener una respuesta cerrada (sí/no/no lo sé). En esta línea, y de cara a futuras aplicaciones de esta propuesta, podrían incorporarse preguntas que soliciten interpretar o valorar una concreta situación (p. e.,

“Una sociedad limitada atraviesa una delicada situación económica, y su falta de liquidez le impide atender el pago importantes deudas con proveedores y trabajadores, así como con la Seguridad Social y Hacienda. No obstante, cuenta con un importante patrimonio inmobiliario. ¿Qué posibles actuaciones consideras que puede emprender la sociedad?”. También cabría solicitar la comparación de fenómenos sobre un asunto concreto, que ponga de manifiesto semejanzas y diferencias (p. e., “¿En qué extremos se diferencia el régimen de las aportaciones no dinerarias en la sociedad anónima y en la sociedad de responsabilidad limitada?”).

En segundo lugar, resulta igualmente necesario que el docente logre que los estudiantes se comprometan con la actividad. En concreto, puede solicitarse que manifiesten si están dispuestos a participar en la realización de los cuestionarios y seguir los objetivos expuestos por el profesor. Siguiendo a Bain (2007, p. 10),

“Los profesores excepcionales piden a sus estudiantes un compromiso con la clase y el aprendizaje. Algunos lo hacen en los ejercicios del primer día de clase cuando exponen las expectativas y lo que han planeado para el curso. Piden a los estudiantes que decidan si de verdad quieren seguir los objetivos de aprendizaje en la forma descrita. Otros detallan las obligaciones específicas que consideran parte de la decisión de unirse a clase”.

Obviamente, la contrapartida a ese compromiso asumido por el alumnado será que la actividad se presente con un estímulo adicional para su realización, como puede ser, por ejemplo, la valoración de esta en la calificación final.

Por último, y en tercer lugar, hay que tener en cuenta la importante inversión de tiempo que, en las primeras experiencias que se realicen en el aula, habrá de realizar el docente. Adviértase al respecto que, tras realizarse el cuestionario inicial y el final, el profesor asume la tarea de analizar las respuestas de los alumnos, clasificarlas en función del nivel de modelo de pensamiento, y extraer las correspondientes conclusiones que deriven en el diseño de actividades a desarrollar en el aula. Todo ello implica un plus de tiempo y dedicación en las etapas iniciales, por lo que se espera que, tras la implantación de la experiencia en toda una asignatura o en un concreto bloque temático, de forma progresiva, se reduzca la carga de trabajo para el profesor (más destreza en la

clasificación de las respuestas de los alumnos, así como en la identificación de los obstáculos de aprendizaje que existan entre cada nivel).

## 6.CONCLUSIONES

La incorporación de los cuestionarios iniciales y finales como herramienta de evaluación en el Máster en Asesoría Jurídico-Mercantil, Fiscal y Laboral (y, más concretamente, en la asignatura “Derecho de Sociedades de Capital”), derivaría en un proceso enseñanza-aprendizaje más completo y beneficioso para el alumnado.

Como se ha analizado en epígrafes precedentes, el cuestionario inicial, distribuido con carácter previo a la sesión de clase, permite, a través del análisis de los modelos de pensamiento de los alumnos, que el docente identifique los extremos más controvertidos de la materia, así como los principales obstáculos de aprendizaje. Gracias a ello, y contando con el tiempo suficiente para poder “reajustar” las materias a tratar en el aula, podría diseñar la sesión de clase en coherencia con el nivel de partida del alumnado. De lo contrario, esto es, planificando la sesión de clase sin tener en consideración el papel protagonista de los estudiantes, se sufren generalmente “desajustes” entre lo diseñado por el profesor (casos prácticos) y su efectiva traslación en el aula.

Nuestro objetivo, en un futuro próximo, es tratar de trasladar esta propuesta de evaluación a las sesiones de clase del MAJ, lo que nos permitirá comparar resultados, identificar los principales obstáculos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y diseñar nuevas estrategias docentes.

## 7.REFERENCIAS

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. València: Publicaciones de la Universitat de València.
- Cruz, D. (2021). Aprendizaje del Derecho a partir de las ideas previas de los alumnos. En Red de Investigación e Innovación Educativa (Ed.), *Conference Proceedings. CIVINEDU 2021* (pp. 40-44). Madrid: Adaya Press.
- De Alba, N. y Porlán, R. (2019). La metodología de enseñanza. En R. Porlán (Ed.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid: Ediciones Morata.
- García Díaz, E., Porlán, R. y Navarro, E. (2019). Los fines y contenidos de la enseñanza. En R. Porlán (Ed.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid: Ediciones Morata.
- Jarne, P. (2020). La enseñanza del Derecho Mercantil a través del aprendizaje basado en problemas. *Revista Docencia y Derecho*, (16), 28-40.
- Pacheco, M. y López de la Torre, I. (2011). El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza del Derecho Mercantil. En E.M. Buitrago y M.J. Sánchez (Eds.), *Espacio Europeo de Educación Superior (EESS). Innovaciones metodológicas en la economía y en la empresa* (pp. 97-112). Sevilla: Edición digital @tres.
- Rivero, A. y Porlán, R. (2019). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Ed.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-91). Madrid: Ediciones Morata.
- Vargas, C. (2009). El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto novel. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(4), 193-206.