



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.

EXPERIENCIA DE MEJORA EN LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA “DERECHO MERCANTIL II”

MARÍA SALOMÉ LORENZO CAMACHO
Universidad de Sevilla, España

FRANCISCO JESÚS MORENO BUENDÍA
Universidad de Sevilla, España

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia de evaluación que presentamos se realiza en el contexto de la asignatura “Derecho Mercantil II”, la cual se imparte en el cuarto curso del Grado en Derecho de la Universidad de Sevilla. Se trata de una asignatura obligatoria, anual y la docencia se distribuye en tres horas semanales.

Tradicionalmente, el modelo metodológico de enseñanza empleado por la mayoría del profesorado se ha basado en la transmisión directa al alumnado de los contenidos previamente fijados en el programa de la asignatura (Cruz, 2021). La principal causa de la permanencia en el tiempo de este modelo metodológico ha sido el interés del profesorado por transmitir contenidos en su máximo nivel de formulación, y, de esta forma, tratar de completar el programa.

Ahora bien, dicha “tradicción metodológica” tiene varias limitaciones y problemas que deben ponerse de relieve (Gómez, 2002). Uno de ellos es que contribuye a ralentizar la progresión y la evolución del alumnado, dado que, con carácter general, existe una acusada diferencia entre el nivel de las explicaciones y el nivel de partida de los estudiantes. Éstos, en la mayoría de los casos, presentan modelos mentales y formas de pensar alejadas de las propias de la disciplina, lo que tiene como consecuencia principal la incapacidad del alumno por comprender y asimilar el contenido que imparte el profesor.

Teniendo en cuenta las dificultades que en pasados cursos académicos se detectaron en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, en el curso 2020-2021 se diseñaron y emplearon cuestionarios sobre determinados contenidos (conceptuales y procedimentales) de la asignatura Derecho Mercantil II. Y ello con el propósito de conocer los modelos mentales y las formas de razonar de las que partían los estudiantes para, con base en ellas, adaptar el contenido de las explicaciones del tema seleccionado.

Puede decirse, por tanto, que este experimento constituye una expresión del compromiso de los docentes que lo suscriben por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado del Grado en Derecho y, en particular, de la asignatura anteriormente citada.

En este sentido, hemos tratado de explorar los modelos mentales y las formas de razonar de los alumnos. Así, frente al modelo metodológico tradicional, en el que el docente infería dicha información a partir de las intervenciones en clase de los alumnos y, en su caso, de los resultados de las prácticas realizadas, el cuestionario inicial nos ha permitido hacerla explícita y analizable (Rivero y Porlán, 2019).

Como se verá de forma específica en los resultados, las ventajas de aplicar esta herramienta son múltiples. Y ello sin perjuicio de las debilidades derivadas del uso de los cuestionarios, las cuales se han tenido en cuenta en la ejecución de esta experiencia; entre ellas, podemos citar la falta de motivación por parte del alumnado a la hora de responder al cuestionario, puesto que saben que el resultado no repercutirá en su calificación final en la asignatura.

2. OBJETIVOS

El propósito de este estudio es presentar y reflexionar sobre una experiencia con cuestionarios (iniciales y finales), desarrollada durante el curso 2020/2021 en la asignatura Derecho Mercantil II, incluida dentro del programa académico del Grado en Derecho de la Universidad de Sevilla.

Tras elegir una parte del contenido de la asignatura citada (“Títulos-valores: la letra de cambio”), se diseñó un cuestionario que permitiese

evidenciar el nivel de conocimientos y la forma de razonar del alumnado en este ámbito.

Así, los resultados del cuestionario inicial permitieron conocer, con un alto grado de precisión, el nivel de partida y los obstáculos de aprendizaje de los estudiantes. Y, con base en estos resultados, ajustar y diseñar las actividades a desarrollar en el aula para tratar de paliar las carencias detectadas. Por su parte, el cuestionario final nos permitió valorar la progresión en el aprendizaje de los alumnos, tras implementar diversos cambios en la metodología docente que posteriormente se indicarán.

No obstante, lo anterior, y desde la perspectiva del alumno, cabe considerar que la realización del cuestionario podría resultar de utilidad para orientarse en su propio proceso de aprendizaje.

En suma, lo que se pretende con el empleo de este tipo de cuestionarios es acercar el método de enseñanza tradicional al nivel de conocimientos propio de cada grupo de alumnos. Así, mediante el recurso a los cuestionarios iniciales y finales, el profesor puede tomar en consideración el nivel de conocimientos del alumnado de una forma realista, para de esta forma adecuar el contenido de las explicaciones y valorar la progresión del grupo con relación a un tema determinado.

3. METODOLOGÍA

La metodología seguida en la ejecución de este experimento consta, a grandes rasgos, de tres fases. En la primera de ellas, se elaboró el cuestionario inicial que debían responder los alumnos con base en sus conocimientos previos, es decir, sin haber recibido ninguna explicación al respecto. Lo que se busca con este tipo de cuestionario inicial es que el alumno reflexione con base en su propio acervo de conocimiento (principalmente los conocimientos adquiridos en el resto de las asignaturas de Derecho privado y, especialmente, de Derecho mercantil), su experiencia profesional y su sentido común.

En esta ocasión se ha realizado el cuestionario sin suministrar ningún tipo de material o explicación específica. Pero podría haberse proporcionado algún material antes de la realización del cuestionario inicial

como, por ejemplo, resúmenes del tema, esquemas o diapositivas de clase (García, 2019).

En la segunda fase, se agruparon y sistematizaron las respuestas de los alumnos siguiendo unos criterios de corrección. Por último, en la tercera fase se introdujeron actividades de contraste basadas en los resultados del cuestionario inicial, y se elaboró el cuestionario final para contrastar los resultados obtenidos con respecto a los del cuestionario inicial.

A continuación, analizaremos de forma específica los aspectos más relevantes de la metodología empleada en la preparación del cuestionario por el profesor y en su ejecución por los alumnos.

3.1. EL CONTENIDO DEL CUESTIONARIO

El docente debe seleccionar los aspectos más importantes de la materia, es decir, aquellos que constituyen el núcleo de la temática en cuestión. Por ello, el tema elegido para realizar la experiencia fue el relativo a los Títulos-valores y, en particular, el apartado de la letra de cambio (Jiménez y Díaz, 2021), ya que el régimen jurídico de las relaciones cambiarias constituye uno de los pilares tradicionales del temario de la asignatura Derecho mercantil II.

Para analizar los distintos elementos que integran el cuestionario reproduciremos su contenido:

“Con los conocimientos que tienes de Derecho Privado, en general, y de Derecho Mercantil, en particular, razona una solución a los problemas y cuestiones planteadas.

Cementos Andalucía, S. L. vendió a Suroeste Construcciones, S. A. una partida de mortero seco y hormigón por valor de □□□□€. Se acordó aplazar el pago en seis meses, emitiéndose una letra de cambio cuyo pago fue garantizado mediante aval por Hispana de Ingeniería, S. A.

¿Con qué finalidad piensas que Suroeste Construcciones, S. A. y Cementos Andalucía, S. L. trasladan dicha relación a una la letra de cambio?

El □ de julio, Andrea Aranda compró a Inforhelp, S. A. diez equipos informáticos, por un valor total de □□□€, emitiéndose por Andrea Aranda una letra de cambio por dicho importe, que fue avalada por

Matías Méndez, y quedando aplazado su pago hasta el 15 de octubre. El 15 de julio, el tomador endosó la letra a Reparaciones Informáticas, S. L. y, llegado su vencimiento, el título resultó impagado.

¿Contra quién o quiénes podrá reclamar el pago el tenedor legítimo de la letra de cambio?

3. *¿Qué acciones judiciales podrían ejercitarse?*

¿Qué podría reclamarse? ”.

Como puede comprobarse, hemos tratado de confeccionar un cuestionario con una extensión comedida. Y ello debido a que lo importante en estos casos no es evaluar al alumnado, sino simplemente conocer el nivel de conocimientos sobre la materia y su forma de razonar ante los problemas jurídicos que plantea este contenido.

El cuestionario está integrado por un total de cuatro preguntas, la primera de ellas está referida a un supuesto de hecho específico y el resto de las preguntas (de la segunda a la cuarta) a otro supuesto de hecho. Mediante el empleo de dos supuestos prácticos hemos tratado de dar un mayor estímulo al alumno a la hora de reflexionar acerca de las distintas preguntas y sus posibles respuestas.

Asimismo, hemos incluido preguntas concretas, para de esta forma reducir el margen a interpretaciones arbitrarias y obtener resultados precisos. Como puede comprobarse, las preguntas están referidas a los puntos más importantes del epígrafe de la asignatura relativo a los Títulos valores: la letra de cambio; en particular, a la finalidad y naturaleza de la letra de cambio, a los elementos subjetivos, y al contenido de las relaciones cambiarias.

Con la primera pregunta, referida al primer supuesto de hecho, se pretende que el alumno describa la finalidad de la operación cambiaria, tomando en consideración la naturaleza jurídica de este tipo de instituciones jurídicas. En la segunda pregunta del cuestionario, referida al segundo supuesto de hecho que se formula, se pretende que el alumno identifique los elementos personales de la relación cambiaria descrita.

En la tercera pregunta (también referida al segundo supuesto de hecho), el propósito es que el alumno identifique las acciones que nacen como consecuencia de las operaciones mercantiles que refleja el supuesto. Y,

en la cuarta pregunta del cuestionario, se busca que el alumno identifique el contenido de la reclamación que podría ejercitar, en su caso, el tenedor legítimo de la letra de cambio.

Las preguntas se basan en situaciones prácticas que pueden plantearse con frecuencia en el ámbito de las relaciones cambiarias (Pacheco, 2015). Esta característica se refuerza con el empleo de dos supuestos de hecho a partir de los cuales se formulan las preguntas del cuestionario.

Por último, resta indicar que en la realización del cuestionario también se ha tomado en consideración el nivel de formación del alumnado. En este caso, se trata de estudiantes de cuarto curso del Grado en Derecho, los cuales, en la mayoría de los casos, han superado la asignatura de Derecho mercantil I, así como las asignaturas Derecho civil I, II y III. Naturalmente, los conocimientos adquiridos en estas asignaturas no son suficientes para responder de forma exacta al cuestionario, pero aquellos alumnos con una base sólida en las citadas materias estarán, con carácter general, en mejores condiciones para responder a las preguntas que se formulan.

En definitiva, hemos tratado de confeccionar un cuestionario no muy extenso, basado en supuestos prácticos de respuesta abierta que pueden responderse de forma espontánea, y que resulten, en cierta medida, estimulantes para el alumnado.

3.2. LA FORMA DE REALIZACIÓN DEL CUESTIONARIO

El cuestionario fue distribuido entre el alumnado en dos momentos diferentes: al iniciar la lección del programa (cuestionario inicial) y al terminarla (cuestionario final). Una vez respondido el cuestionario inicial, se analizaron las respuestas del alumnado, agrupándose en diferentes categorías en función de la idea de fondo o razonamiento que compartían y de su adecuación al régimen jurídico vigente.

Terminada la lección, los alumnos respondieron las mismas preguntas en el cuestionario final, lo que permitió, de nuevo, categorizar las respuestas, analizar la progresión de cada estudiante y, en suma, evaluar el aprendizaje del alumnado, tal y como se expondrá de forma más detallada en los resultados y en las conclusiones de este trabajo.

En esta ocasión, decidimos realizar la experiencia de forma presencial durante el periodo ordinario de clases y, por ello, utilizamos el formato papel. Pero también podría haberse recurrido a la plataforma virtual, la cual plantea algunas cuestiones específicas que deben tenerse en cuenta por los docentes a la hora de realizar este tipo de experiencias (sobre la importancia de las TIC en la enseñanza del Derecho mercantil, Vega, 2008).

3.3. EL ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS: LA CLASIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis de las respuestas de los estudiantes al cuestionario inicial permitió identificar varios modelos de respuestas, los cuales se muestran en la tabla 1 (la cual reproducimos al final de este apartado).

En este sentido, hemos tratado de agrupar y ordenar las respuestas (asignándoles una letra) en función de su nivel de exactitud, es decir, atendiendo a la adecuación de la respuesta al régimen jurídico cambiario previsto en la Ley 19/1985, de 16 de julio, Cambiaria y del Cheque. Siguiendo este criterio, hemos establecido varios niveles de conocimiento de menor a mayor, asignando a cada nivel una letra de la -A- a la -E-, siendo el modelo de respuesta -A- el correcto y el -E- el más alejado de la respuesta exacta (Rivero y Porlán, 2019).

Así, en lo que respecta a la primera pregunta del cuestionario (“¿Con qué finalidad piensas que Suroeste Construcciones, S. A. y Cementos Andalucía, S. L. trasladan dicha relación a una letra de cambio?”), la única referida al primer supuesto de hecho, el modelo de respuesta que obtuvo la calificación -A- fue aquella que identificó de forma precisa el sentido y la finalidad de las instituciones cambiarias (tanto desde la perspectiva del deudor como del acreedor).

Continuando con el ejemplo anterior (referido a la primera pregunta del cuestionario), la letra -B- se atribuyó a las respuestas que reflejaron una comprensión parcial de la finalidad y de la naturaleza de las instituciones cambiarias. Por su parte, el modelo de respuesta -C- se asignó a las respuestas que reflejaron un conocimiento muy básico e impreciso de

la figura jurídica. Por último, el modelo de respuesta -D- se atribuyó a aquellos casos en los que el alumno dejó la pregunta en blanco.

En la segunda pregunta del cuestionario (“¿*Contra quién o quiénes podrá reclamar el pago el tenedor legítimo de la letra de cambio?*”), referida al segundo supuesto de hecho, se añade un modelo de respuesta adicional, de forma que caben cinco posibilidades (de la -A- a la -E-). En este caso, el modelo -A- se asignó a aquellas respuestas que identificaron todos los sujetos a los que podría reclamarse el importe de la letra de cambio; el modelo -B- se atribuyó a las respuestas que identificaron a parte de los obligados cambiarios, sin reflejar confusión en las figuras; con el modelo -C- se representaron las respuestas genéricas a los “obligados cambiarios”, es decir, aquellas respuestas carentes de precisión; el modelo -D- se asignó a las respuestas que contenían errores relevantes en la identificación de los sujetos cambiarios; y, por último, el modelo -E- se asignó a las respuestas en blanco.

En lo que respecta a la tercera pregunta (“¿*Qué acciones judiciales podrían ejercitarse?*”), también referida al segundo supuesto del cuestionario, se asignó la calificación -A- a las respuestas que identificaron de forma precisa todas las acciones cambiarias y extra-cambiarías ejercitables en el caso; la calificación -B- se atribuyó a las respuestas que identificaban de forma precisa las acciones cambiarias; la calificación -C- a las respuestas que contenían una referencia genérica a las acciones cambiarias; la calificación -D- a las respuestas que se referían de forma imprecisa a reclamaciones de cantidad; y, por último, la categoría -D- se asignó a las respuestas en blanco.

En la cuarta pregunta y última pregunta del cuestionario (“¿*Qué podría reclamarse?*”), referida también al segundo supuesto de hecho, la calificación -A- se atribuyó al modelo de respuesta más cercana al contenido del art. 58 de la Ley Cambiaria y del Cheque⁹; por otro lado, la

⁹ El art. 58 de la Ley Cambiaria y del Cheque dispone que “[E]l tenedor podrá reclamar a la persona contra quien ejercite su acción: Primero.— El importe de la letra de cambio no aceptada o no pagada, con los intereses en ella indicados conforme al artículo 6 de esta Ley. Segundo.— Los réditos de la cantidad anterior devengados desde la fecha de vencimiento de la letra calculados al tipo de interés legal del dinero incrementado en dos puntos. Tercero.— Los demás gastos, incluidos los del protesto y los de las comunicaciones. Si la acción se

calificación -B- se asignó a las respuesta que identificaban con meri-diana claridad el importe de la letra, los intereses y otros gastos; la ca-lificación -C- se atribuyó a las respuestas que simplemente indicaban el importe de la letra y una indemnización; bajo el modelo de respuesta -D- se agruparon las respuestas que de forma genérica hacían referencia exclusivamente al importe de la letra de cambio; y, por último, el mo-delo -E- se asignó a los casos de ausencia de respuesta.

Una vez finalizada la explicación del tema relativo a los Títulos-valores (tal y como indica el programa de la asignatura), los estudiantes reali-zaron de nuevo el mismo cuestionario, volviendo el docente a ordenar las respuestas con arreglo a los criterios indicados.

Como se verá, este sistema permitió contrastar los resultados obtenidos en cada uno de los cuestionarios (inicial y final) y valorar 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 adaptar el contenido y la profundidad de las explicaciones a los resultados inicia-les.

ejercitase antes del vencimiento, se deducirá del importe de la letra el descuento correspon-diente. Este descuento se calculará al interés legal del dinero vigente al día en que la acción se ejercite, aumentado en dos puntos”.

Tabla 1. Definición de los modelos de respuesta:

| MODELO | PREGUNTA 1 | PREGUNTA 2 | PREGUNTA 3 | PREGUNTA 4 |
|--------|---|---|--|---|
| E | | Sin contestar | Sin contestar | Sin contestar |
| D | Sin contestar | Referencia a sujetos cambiarios de forma errónea (el tomador, el librador, el endosante...) | Referencia a una reclamación de cantidad | El importe de la letra exclusivamente |
| C | Garantizar el pago | Referencia de forma genérica a los "obligados cambiarios" | Referencia genérica a las acciones cambiarias | El importe de la letra y una indemnización |
| B | Poner en circulación el crédito; dar crédito al deudor; reforzar jurídicamente la relación | Identifican al librado-aceptante y a su avalista, pero no al endosante | Referencia a la acción cambiaria directa y a la acción de regreso | El importe de la letra, intereses y otros gastos (comunicaciones...) |
| A | Al acreedor le permite poner en circulación el crédito y obtener liquidez antes del vencimiento; y al deudor le concede crédito hasta la fecha del vencimiento. Además, se otorga mayor seguridad jurídica porque el título lleva aparejada ejecución | Identifican a todos los sujetos del caso práctico a los que podrá reclamarse el importe de la letra | Referencia a las acciones cambiarias (directa y de regreso) y a las acciones extracambiarias (causal y de enriquecimiento injusto) | El importe de la letra, los intereses pactados, los réditos de la cantidad anterior devengados desde el vencimiento y los demás gastos (comunicaciones, protesto) |

4. RESULTADOS

A continuación, se recoge en la tabla 2 una comparación de los resultados obtenidos en los cuestionarios inicial y final, en forma de porcentajes. Como puede apreciarse, los resultados evidencian que los estudiantes mejoraron significativamente su nivel de partida en la materia. Obsérvese, al respecto, que en las preguntas 3 y 4 del cuestionario inicial, el 100% de las respuestas del alumnado se encontraba distribuida en los modelos de respuesta "B", "C" y "D". Por su parte, en el cuestionario final, en la pregunta 3 el 73% del alumnado responde siguiendo

los modelos de respuestas “A” y “B”. El mismo patrón se observa en la pregunta 4, en la que alcanzan dichos niveles (“A” y “B”) el 54% de los estudiantes.

Tabla 2. Resultados expresados en porcentajes agrupados conforme a los modelos de respuesta del alumnado en cada pregunta del cuestionario:

| PREGUNTAS | CUESTIONARIO INICIAL | | | | | CUESTIONARIO FINAL | | | | |
|-----------|----------------------|-------|-------|-------|-------|----------------------|-------|-------|-------|-------|
| | Modelos de respuesta | | | | | Modelos de respuesta | | | | |
| | A | B | C | D | E | A | B | C | D | E |
| 1 | 4,4% | 20,0% | 33,3% | 37,7% | | 18,0% | 38,5% | 28,2% | 10,0% | |
| 2 | 15,5% | 35,5% | 15,5% | 22,2% | 11,1% | 26,3% | 58,0% | 5,3% | 5,3% | 5,3% |
| 3 | 0,0% | 8,8% | 35,5% | 31,1% | 22,2% | 27,0% | 46,0% | 21,6% | 0,0% | 2,7% |
| 4 | 0,0% | 15,5% | 22,2% | 22,2% | 37,7% | 19,0% | 35,0% | 8,0% | 20,5% | 15,4% |

Analizando las respuestas concretas de los estudiantes conforme a los modelos categorizados en la tabla 1, en la primera pregunta del cuestionario se observan dos obstáculos fundamentales. El primer se encuentra entre el nivel “C” y “B”, y consiste en llegar a identificar, al menos, alguna de las posibles finalidades de trasladar una relación jurídica a una letra de cambio, más allá de en términos generales a que se persigue garantizar el pago. El segundo obstáculo se sitúa entre el nivel “B” y “A”, y se refiere a la identificación de las concretas finalidades o función que cumple la letra de cambio para las partes.

La segunda pregunta del cuestionario presenta tres obstáculos para los estudiantes. El primero es el que existe entre el nivel “D” y “C”, y es el de ser capaz de referirse en términos específicos conforme a la materia tratada a los “obligados cambiarios” (más allá de referencias genéricas al deudor, al obligado al pago...). El segundo obstáculo se encuentra entre el nivel “C” y “B”, y es decisivo en el sentido de que los alumnos dan el paso de identificar a los sujetos del caso práctico e indicar algunos de los obligados cambiarios contra los que se podría reclamar el pago de la letra. Por último, el hecho de llegar a identificar no sólo a algunos obligados sino a todos los sujetos del caso a los que se les puede exigir el pago constituye el tercer obstáculo, que se ubica entre los niveles B y A.

En la pregunta 3, en la que se trataba de indicar qué acciones judiciales podrían ejercitarse para reclamar el pago de la letra, se aprecian tres dificultades para el aprendizaje: la referencia al concepto general de “acciones cambiarias”, más allá de indicar la posibilidad de plantear una reclamación de cantidad (entre el nivel “D” y “C”); el hecho de ser capaz de identificar las acciones cambiarias directa y regreso, y contra quién pueden ejercitarse (entre el nivel “C” y “B”); y, por último, el paso más significativo en el proceso de aprendizaje de este extremo del Derecho cambiario, que es identificar no sólo las acciones cambiarias directa y de regreso y contra quién pueden ejercitarse, sino también las acciones extra-cambiarias causal y de enriquecimiento injusto y en qué casos pueden plantearse (entre el nivel “B” y “A”).

Por último, en la pregunta 4 del cuestionario se identifican tres obstáculos principalmente. El primero se sitúa entre el nivel “D” y “C”, y consiste en la referencia al importe del crédito junto con “*otras cantidades*”, pero sin identificar aún cuáles. El segundo obstáculo se encuentra entre el nivel “C” y “B”, y se refiere al paso de llegar a identificar algunas de esas “*otras cantidades*”, haciendo referencia al respecto a los intereses y otros gastos. El tercer obstáculo se ubica entre el nivel “B” y “A”, y se refiere al hecho de ser capaz de identificar exactamente qué importes son reclamables conforme al régimen de la Ley Cambiaria (crédito, réditos de la cantidad anterior devengados desde el vencimiento y demás gastos, incluidos comunicaciones y gastos de protesto).

En la tabla 3, a continuación, se recoge un estudio más específico de los resultados obtenidos con diez alumnos participantes en la experiencia de mejora, quienes completaron ambos cuestionarios. 7 de los 10 estudiantes mejoraron con una diferencia de más de dos niveles en una o más respuestas; y 6 de los 10 estudiantes progresaron con una diferencia de un nivel en una o más respuestas.

Tabla 3. Seguimiento del alumnado:

| Estudiante | Pregunta 1 | | Pregunta 2 | | Pregunta 3 | | Pregunta 4 | |
|------------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|
| | Inicial | Final | Inicial | Final | Inicial | Final | Inicial | Final |
| 1 | D | C | C | B | D | B | D | B |
| 2 | C | A | D | B | D | A | B | A |
| 3 | B | A | D | A | D | A | C | A |
| 4 | E | B | D | B | C | A | E | B |
| 5 | C | B | B | A | C | B | E | B |
| 6 | C | B | D | B | D | C | D | C |
| 7 | B | A | C | A | B | A | C | B |
| 8 | C | B | D | A | D | B | C | B |
| 9 | D | C | B | A | D | B | D | A |
| 10 | D | B | B | A | D | C | E | A |

5. DISCUSIÓN

Como afirma Bain (2007), la creación por el docente de experiencias de aprendizaje diversas posibilita que los alumnos tengan un papel más protagonista. Una ellas, que propone precisamente el autor, es la práctica de comenzar las clases con los propios estudiantes, lanzando preguntas o presentando cuestionarios, en lugar de con la disciplina. Con ello, las explicaciones comienzan en lo simple, y se dirigen progresivamente hacia lo más complejo.

En línea con ello, en la experiencia de mejora descrita se ha intentado implementar en el aula el uso del cuestionario (inicial y final), como herramienta de evaluación del alumnado más allá de la calificación final. Sin duda, el empleo de este nos ha servido para ser conscientes de la importancia que tiene conocer en qué punto se encuentran los alumnos en el momento de comenzar en clase con el aprendizaje de nuevos contenidos. Consecuentemente con ello, se ha podido comprobar que, en nuestra anterior práctica docente, ni los contenidos ni el modelo metodológico ni la evaluación estaban en coherencia con el nivel de los

alumnos, y tampoco se incorporaban actividades para superar las dificultades que traían de partida.

Desde esta perspectiva, el empleo de los cuestionarios iniciales y finales ha otorgado mayor coherencia al proceso de aprendizaje de los estudiantes: aquellos que presentaban mayores obstáculos o que partían de modelos de pensamiento de niveles inferiores pudieron ser identificados más prematuramente por el docente, lo que posibilitó que se pudieran reajustar los contenidos a profundizar en el aula (con lo que no estuvieron irremediablemente abocados a un rendimiento académico más bajo, reflejado exclusivamente en la calificación final).

Centrándonos en el diseño del cuestionario empleado, los resultados recogidos en la tabla 2 revelan que las preguntas 3 y 4 (relativas a la naturaleza de las acciones nacidas como consecuencia de las operaciones realizadas; y la identificación del contenido de la reclamación) fueron mejor asimiladas por los estudiantes. Como se apuntó anteriormente, en la pregunta 3, el 73% del alumnado respondió siguiendo los modelos de respuestas más evolucionados, “A” y “B”. Y en la pregunta 4 alcanzan dichos niveles (“A” y “B”) el 54% de los estudiantes.

Dichos resultados pueden deberse al tipo de pregunta que se formuló en ambos casos, que permitió una mayor reflexión por parte del alumnado. Por ello mismo, y de cara a futuras experiencias de mejora en la evaluación, resulta conveniente que en el diseño de las preguntas se siga como criterio el de las preguntas abiertas y estimulantes, dado que aportan más información que las cerradas (que pueden ser respondidas al azar -sí/no-, y tampoco permiten analizar la lógica empleada por el estudiante a la hora de responderla). Este propósito habrá de complementarse, como hemos hecho en esta experiencia, con el recurso a preguntas indirectas, esto es, referidas a posibles situaciones cotidianas (p. e., la pregunta 1: “*¿Con qué finalidad piensas que Suroeste Construcciones, S. A. y Cementos Andalucía, S. L. trasladan dicha relación a una letra de cambio?*”), que se alejen de la mera definición académica. A nuestro juicio, y una vez realizada la práctica y conforme a los resultados obtenidos, esta parte de la experiencia es, sin duda alguna, una de las más complejas para el docente, dado que exige una reflexión

detenida sobre los contenidos de la asignatura, y sobre qué queremos obtener del alumnado.

Por último, no podemos finalizar este apartado sin mencionar dos objeciones.

La primera, es que, siendo los cuestionarios inicial y final una herramienta de evaluación del alumnado, sería conveniente que, en su empleo, los docentes tengan en cuenta la realización de estos por los estudiantes de cara a la calificación final. Es cierto que evaluar y calificar no son términos sinónimos, que la evaluación es un proceso continuo y no puntual, que presenta mayor complejidad, dado que no consiste en certificar el nivel de conocimientos de los estudiantes (Rivero y Porlán, 2019). No obstante, teniendo en cuenta que los alumnos generalmente presentan un perfil pasivo en el aula, como meros receptores de información que no participan activamente en el proceso de aprendizaje, resulta necesario que esta actividad se presente con un estímulo adicional para su realización. Ello, unido a que el profesor asuma el compromiso de dar unas clases a las que vale la pena acudir, posibilitará una mayor dedicación de los estudiantes (Bain, 2007). De lo contrario, los alumnos, como ha ocurrido en esta experiencia, se muestran en parte reticentes y las novedades no fueron del todo bien recibidas.

En segundo lugar, no puede dejar de advertirse que el empleo de los cuestionarios inicial y final como herramienta de evaluación implica, en las primeras experiencias que se desarrollan en el aula, una importante carga de trabajo para el docente. Téngase en cuenta que, hasta que no se realiza el cuestionario inicial por el alumnado, se analizan las respuestas y se categorizan, el profesor no es consciente de los extremos de la materia que necesitan más tiempo en el aula, de aquellos que hay que readaptar, y de los que podrían ser trabajados de forma autónoma por los alumnos fuera de clase. En este sentido, el reajuste posterior de las actividades académicas (y, sobre todo, de las actividades “de contraste”, dado que son las encargadas de ayudar a los estudiantes a superar los obstáculos de aprendizaje) a la luz de los resultados obtenidos en el cuestionario inicial, supone generalmente un plus de tiempo que alarga el proceso, y que puede resultar incompatible con el calendario académico.

6. CONCLUSIONES

La incorporación de los cuestionarios iniciales y finales como herramienta de evaluación del alumnado, así como los resultados obtenidos en esta experiencia han sido, en general satisfactorios tanto para los profesores como para los estudiantes. El análisis comparativo de los resultados obtenidos en los cuestionarios puso de manifiesto que los alumnos habían evolucionado (en mayor o menor medida, según los casos) hacia modelos mentales más evolucionados, ofreciendo respuestas más complejas a las preguntas planteadas, y más próximas al conocimiento de la materia. Esto último contribuyó a orientarnos sobre las actividades que había que trabajar en el aula.

Gracias a esta experiencia, hemos sido conscientes de la importancia que tiene saber en qué punto se encuentran los estudiantes en el momento de comenzar en clase con el aprendizaje de nuevos contenidos. Es posible que, en ocasiones, se enfrenten a una disciplina de la que no tienen conocimientos previos, pero ha podido comprobarse que el docente siempre puede aproximarse a sus modelos mentales con ejercicios o cuestiones planteadas en términos coloquiales.

También ha posibilitado conocer cuál debe ser el objetivo o fin último de las clases. Las disciplinas del Derecho se caracterizan por tener unos densos contenidos teóricos, a veces inabarcables, y generalmente la principal preocupación del profesor es avanzar todo lo posible para que los alumnos llegasen al examen con toda la asignatura explicada/expuesta en clase. Frente a ello, con la incorporación de los cuestionarios iniciales y finales hemos podido aprender que, más que acabar el programa y todos sus apartados, es recomendable hacer, dentro de cada bloque, un análisis previo de los contenidos, y, a partir del mismo, hacer un diseño de las sesiones enfocadas en el proceso de aprendizaje del alumno.

A través las pequeñas mejoras como la realizada en este caso podremos alcanzar progresivamente un sistema (contenidos-metodología-evaluación) más coherente y justo con las capacidades de los estudiantes.

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.
- García, L. (2019). Innovación docente en el ámbito de las ciencias jurídicas: una aproximación desde el Derecho Internacional Público. En R. Porlán y E. Navarro (Coords.), *Ciclos de mejora en el aula. Año 2019. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 1308-1327). Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- Gómez, R. (2002). Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, (32), 261 - 334.
- Jiménez, G. y Díaz, A. (2021). *Lecciones de Derecho Mercantil*. Madrid: Tecnos.
- Pacheco, M. (2015). *Casos y cuestiones de Derecho Mercantil*. Sevilla: Red de Impresión 2013.
- 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.
- Vega, J. A. (2008). Metodología docente en Derecho mercantil. *Revista de estudios económicos y empresariales*, (20), 29 - 69.