

## UNA EXPERIENCIA DE SINCRETISMO METODOLÓGICO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CIVIL

MARGARITA CASTILLA BAREA  
Profesora Titular de Derecho Civil

margarita.castilla@uca.es

*Universidad de Cádiz*

**Resumen:** Frecuentemente docentes y estudiantes tenemos una percepción distinta de la utilidad que reportan para el aprendizaje de estos últimos las diversas herramientas que empleamos a la hora de transmitir los contenidos de las asignaturas. Esta experiencia expone los resultados de una encuesta anónima propuesta por la profesora a sus alumnos de Derecho Civil III (Derecho de Familia), de tercer curso del Grado en Derecho, en la que se trataba de dilucidar qué herramientas de las empleadas efectivamente a lo largo del curso consideran los estudiantes más útiles para su proceso de aprendizaje, con el fin de adaptar lo más posible su uso en la docencia futura a su grado de utilidad. Las herramientas analizadas son: la lección magistral, el comentario jurisprudencial, los cuestionarios de enunciados verdaderos o falsos, los casos prácticos y la redacción de documentos de demanda y contestación a la demanda. Los alumnos pudieron también pronunciarse sobre su grado de satisfacción con otros aspectos de la docencia, relacionados con algunas de estas herramientas.

**Abstract:** More often than not, when speaking about the process of learning of scholars, teachers and students perceive in a very different way the degree of effectiveness provided by the different tools used when transferring subjects' contents. This review states the results obtained from an anonymous survey posed by the teacher to the students of the subject "Civil Law III" (Family Law), of the 3<sup>rd</sup> year of the university Law Degree. The intention was to clarify which of the tools, which actually were used along the academic year, were more effective for their learning and, as a consequence, to adapt their use as much as possible to the future process of lessons provision. The analyzed tools are: master class, case law comment, questionnaires on true/false statements, case studies and writing of statements of claim and defense. Scholars could also express their degree of satisfaction regarding other aspects involved in teaching which are related to some of these tools.

**Palabras clave:** enseñanza jurídica; método de enseñanza; enseñanza basada en el rendimiento; técnica didáctica.

**Keywords:** legal education; teaching methods; competency based teaching; classroom techniques.

## 1. Planteamiento

A lo largo de mis dieciséis años de experiencia como profesora universitaria, dos han sido las preocupaciones constantes que me han acompañado y que nunca me abandonan en relación con mi labor docente: poder transmitir a mis alumnos conocimientos importantes y útiles para su formación como juristas y tratar de hacerlo del modo más eficaz para su aprendizaje<sup>1</sup>.

Con independencia de la voluntad y de la posibilidad personal de cada cual de dedicar un tiempo mayor o menor a estos propósitos –o a uno u otro- y del grado de éxito que en ello se pueda alcanzar en un momento o época concretos –cambiantes por demás en función de las circunstancias de cada curso académico, no sólo contextuales de la docencia, sino también propias de las particularidades de la carrera académica del profesor universitario- me parece claro que el mero hecho de intentar transmitir a los profesionales del mañana algún conocimiento significativo y de hacerlo de modo eficaz requiere de un importante esfuerzo por parte del docente universitario, un esfuerzo que no es solamente de formación continua en nuestra respectiva materia (hay que saber algo para pretender compartirlo con otros<sup>2</sup>) y que tampoco es exclusivamente de formación para la docencia (a la que muchos profesores universitarios de ramas distintas de la de Educación nos hemos dirigido de forma espontánea para colmar las carencias que hemos podido identificar en nosotros mismos), sino que es también un esfuerzo de reflexión sobre qué y cómo enseñar y de experimentación y puesta en práctica de aquellos métodos que puedan parecernos más eficaces. Pero aun realizando todos los esfuerzos posibles en todos los campos descritos y aun contando con la mejor intención de ser plenamente objetivo en sus conclusiones, es evidente que el profesor no puede desprenderse de su piel y de su experiencia vital cuando intuye, o sospecha o considera que un método docente es útil para sus alumnos o que una concreta técnica es eficaz o desechable desde el punto de vista formativo, porque esta apreciación la hará siempre desde su propia perspectiva, que a menudo no coincide -o no en la medida que piensa-

---

<sup>1</sup> A pesar de que actualmente cada vez se insiste más en el papel protagonista del estudiante en su propio aprendizaje y formación, pienso que sobre el docente pesa una gran responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En sentido similar, insiste BUSTOS MORENO, Y. (2016). (“Revisión de la metodología docente de ciertas disciplinas del Derecho civil en función de su distinta ratio”, *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación*, ÁLVAREZ TERUEL, J.D., GRAU COMPANY, S. y TORTOSA IBÁÑEZ, M<sup>a</sup>.T. (Coords.), Alicante, Universidad de Alicante; págs. 1655-1675, en concreto, pág. 1656) en que corresponde al docente organizar y transmitir adecuadamente la información, así como coordinar y dirigir a sus estudiantes.

<sup>2</sup> Aunque no es mi objetivo en estas líneas referirme a la formación específica del profesor universitario de Derecho en su propia materia, es algo de capital importancia que doy por sentado, pues la calidad de los contenidos que se transmiten al alumnado no guarda una relación directa con las aptitudes, ni con la formación pedagógica para lograr una eficaz transmisión de los mismos, pero es desde luego requisito imprescindible de una docencia de calidad. En este sentido, comparto el planteamiento de MEDINA ALCOZ, M<sup>a</sup> (2010, pág. 278): “En todo caso y, como idea previa, hay que recordar algo que puede resultar obvio: la calidad de la exposición depende, en gran medida, de la preparación y de los conocimientos que tenga el profesor. Idea ésta que, sin embargo, no parece ser la que prime en el momento actual, en que se impone la realización de múltiples cursos de innovación docente, como (prácticamente) el único mérito que acredita la calidad de la docencia impartida por el profesor, marginando la adquisición de conocimientos de la materia explicada que, sin duda, constituye la base fundamental e imprescindible”.

con la que tienen los destinatarios de sus esfuerzos, que no son otros que sus alumnos. Por eso me parece no sólo interesante, sino también importante, contrastar con los estudiantes la percepción que tenemos desde el otro lado del aula de las tácticas que empleamos cuando intentamos enseñarles algo, cuando tratamos de lograr el éxito en su proceso de aprendizaje.

Dejando, pues, de lado las importantísimas facetas de la formación del profesor universitario no sólo en su propia disciplina (a lo que, personalmente, entiendo que contribuye de modo esencial su labor como investigador), sino también como docente, en este artículo pretendo referirme a algunas herramientas de aprendizaje que vengo empleando a lo largo de los años en la enseñanza del Derecho Civil<sup>3</sup>, pero no para analizar sus bases pedagógicas, ni los modos correctos o deseables de implementarlas (para lo cual desde luego no me considero capacitada), sino simplemente para ofrecer al lector de estas páginas una perspectiva contrastada entre mi propia percepción sobre su utilidad formativa para los alumnos y la que ellos mismos les han atribuido en una experiencia concreta de la que tomaré los datos, opiniones y juicios de valor que pueda en estas líneas atribuir a los estudiantes.

## **2. El uso combinado de diversas herramientas de aprendizaje al servicio de la formación integral de los alumnos como juristas**

El contraste entre el profesorado y sus alumnos comienza por el número: del lado del primero, es normalmente una sola persona y en ocasiones un equipo docente de no más de dos miembros (excepcionalmente, tres) quien se hace cargo de un grupo más o menos numeroso, pero siempre más amplio, de estudiantes. Obviamente, entre estos existe una diversidad tanto de aptitudes, capacidades, esfuerzos y circunstancias a las que los docentes no podemos adaptarnos completamente, máxime cuando los planes de estudio actuales han reducido considerablemente la duración de nuestras asignaturas que, en muchos casos, se imparten en un cuatrimestre, por lo que el tiempo disponible para conocer e identificar las necesidades y las preferencias de nuestro alumnado es ciertamente escaso y el margen para adaptar las técnicas docentes a lo identificado dentro de un mismo curso, prácticamente inexistente. Sin embargo, tengo la impresión empírica de que el uso de herramientas docentes distintas unas de otras, tanto en su configuración o funcionamiento, como en su valoración a efectos de evaluación, reporta unos resultados más satisfactorios en términos de aprendizaje, pues su propia diversidad permite acercar la asignatura a un mayor número de estudiantes, al resultar para cada uno de ellos más atractivos o útiles unos recursos que otros.

Es por eso que, desde el título que preside estas páginas, me decanto por una suerte de sincretismo metodológico en la enseñanza del Derecho en general y del Derecho Civil en particular, ya que siendo distintos los cometidos y funciones de los diversos operadores jurídicos y también las aspiraciones profesionales de los estudiantes que pueblan nuestras Facultades de Derecho, me parece que cada herramienta docente permite mostrar el Derecho desde una perspectiva diferente y que ello ayuda a

---

<sup>3</sup> De modo y con intensidad diversa según la titulación y el curso de los alumnos y según también la parcela del Derecho Civil abordada en cada uno de estos contextos.

transmitir a los alumnos su riqueza de matices y su propia diversidad, al tiempo que se cumplen los objetivos de transmisión de los contenidos que ciñen los programas de nuestras asignaturas. Se trata, en definitiva, de que a unos alumnos el “mensaje jurídico” les llega mejor a través del comentario crítico de alguna sentencia, en tanto que otros obtienen mejores resultados tratando de aplicar sus conocimientos a un caso concreto cuya resolución se les encomienda y así sucede con todas y cada una de las estrategias que el docente puede emplear para acercar su materia a los estudiantes: cada una de ellas conecta con una aptitud concreta del discente y el uso combinado de varias de ellas permite sin duda incrementar las posibilidades de éxito en el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos.

Para mí lo esencial es que los alumnos aprendan a razonar jurídicamente; ése es el principal activo que pueden adquirir en la Facultad y que les acompañará y se agrandará con el tiempo, una vez abandonen las aulas universitarias y emprendan una carrera profesional como juristas. Es, sin duda, un objetivo ambicioso, que requiere tiempo y al que contribuye la formación que reciben en todas y cada una de las asignaturas jurídicas. Desde mi punto de vista, los contenidos concretos son, por supuesto, importantes, pero en perspectiva diacrónica y no estática en un momento dado, ya que los considero como el instrumento que nos permite contrastar –llegado el tiempo de evaluar- hasta qué punto hemos logrado que un estudiante razone jurídicamente y se maneje con la soltura apropiada a su nivel en el universo del ordenamiento jurídico. En definitiva, se trata (siempre en mi personal opinión) de que aprenda a interpretar y aplicar las normas jurídicas –no sólo las vigentes hoy, sino también las que puedan estarlo en el futuro- y los principios generales del Derecho propios de cada disciplina; de que sepa extraer y servirse de los aportes de la jurisprudencia; de que sepa percibir el modo en que la doctrina científica enfoca los problemas jurídicos y cómo puede ello ayudarle en su función como jurista, ya se trate de un operador neutral o de uno que ha de defender intereses de parte, etc.

Con este propósito vengo empleando a lo largo de los años diversos recursos didácticos entre los cuáles, por supuesto, los hay de uso tradicional en los estudios jurídicos, como lo son las lecciones magistrales, la propuesta de enunciados o casos prácticos para su resolución por el alumnado, libre o asistida por cuestiones, la simulación de juicios o la redacción de documentos procesales como demandas y escritos de contestación a la demanda, etc. En otros casos, el grado de “innovación” es mayor<sup>4</sup>, como entiendo que

---

<sup>4</sup> En su reflexión sobre el modelo de enseñanza-aprendizaje que se practica mayoritariamente en las Facultades de Derecho, se plantea GONZÁLEZ RUS, J.J. (2003), (“Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro”, *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología* (en línea), núm. 05-r1, pgs. r1:1-r1:21. Disponible en internet: <http://criminet.ugr.es/recpc/recpc05-r1.pdf> [RECPC 05-r1 (2003), 1 ene]; en concreto, pg. 2) una pregunta de partida de capital importancia: “¿Hay verdaderamente alternativas posibles al modelo actual?”. A estos efectos es habitual la contraposición entre el modelo “«centrado en la enseñanza»” (tradicional, centrado en el profesor, de transmisión de información, expositivo) y el modelo «centrado en el aprendizaje» (constructivista, centrado en el alumno, de facilitación del aprendizaje), con existencia de categorías intermedias”, como ponen de relieve GARGALLO LÓPEZ, B., SÁNCHEZ PERIS, F., ROS ROS, C. y FERRERAS REMESAL, A. (2010), “Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores”, *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, núm. 51/4; pgs. 1-16, en concreto, pgs. 1 y 2). En mi opinión, son muchos los profesores de Derecho que tratan de poner en práctica distintas estrategias para el aprendizaje de sus alumnos, aunque entiendo que ello no tiene por qué suponer un abandono de los métodos “tradicionales”,

sucede con los cuestionarios de enunciados verdaderos y falsos, la construcción de la historia de un testador, sus relaciones familiares y sus diversos testamentos de forma cooperativa por el alumnado o la composición por su parte de baterías de preguntas para pruebas tipo test que deben resolverse por un grupo de alumnos distinto del que las propone. Pero debo confesar que, decidido su empleo unilateralmente por mi parte, hasta ahora me contentaba con preguntar de modo general a mis alumnos si tal o cual actividad les había parecido útil, si entendían haber aprendido algo significativo con su realización, pero no me había preocupado de recabar de algún modo sistemático las opiniones que me transmitían, ni de reflexionar seriamente sobre la utilidad didáctica de algunos de estos recursos sobre la base de las manifestaciones de mis alumnos, algo que finalmente me propuse hacer en la asignatura *Derecho Civil III (Derecho de Familia)* de tercer curso del Grado en Derecho, que he impartido durante el primer cuatrimestre del curso 2016-2017, como explico a continuación.

### **3. El contexto de una experiencia concreta de captación de opinión del alumnado sobre algunos recursos didácticos empleados para la enseñanza del Derecho de Familia**

Al trasladar a estas páginas los resultados de mi experiencia, no pretendo en modo alguno generalizar su alcance, ni tampoco pretendo haberlos tratado con el rigor que las reglas de la estadística pueda imponer, puesto que mi formación no alcanza para ello. Mi propósito es más modesto: compartir con otros compañeros a los que esta información pueda interesarles la percepción que mis alumnos de un curso en particular han tenido sobre la utilidad para su aprendizaje de algunas de las herramientas que he empleado para abordar los contenidos propios del Derecho de Familia.

En el grupo de mañana de *Derecho Civil III* del Grado en Derecho de la Universidad de Cádiz del presente curso académico estaban matriculados ochenta y nueve estudiantes<sup>5</sup>. Desde el primer día de clase intenté exponerles con claridad mis planteamientos para la asignatura<sup>6</sup>:

- Todos ellos sin excepción podían presentarse a las convocatorias oficiales de examen, el cual se puntuaría sobre diez (la calificación máxima posible), aun cuando el presentado no hubiese acudido nunca más al aula, ni participado en ninguna otra actividad o tarea.
- La mera asistencia a clase no se controlaría ni se valoraría en sí misma.
- A lo largo del curso se iría proponiendo al alumnado la realización de una serie de actividades y tareas voluntarias, tanto dentro como fuera del aula, en número

---

sino una actualización de los mismos y una combinación con algunos recursos de uso menos frecuente en la docencia jurídica hasta hace relativamente poco tiempo.

<sup>5</sup> Como es lógico, no todos ellos cursaban la asignatura por primera vez, lo que suele ejercer cierta influencia sobre la asistencia a clase.

<sup>6</sup> Obviamente, tanto el programa, como los contenidos y el sistema de evaluación (entre otros aspectos), son conocidos de antemano por el alumnado, ya que constan en la ficha de la asignatura (denominada “ficha 1B” en mi Universidad, visada tanto por la coordinación del Grado, como por el Departamento responsable), que tienen a su disposición incluso antes de matricularse.

inicialmente indeterminado y que dependería del avance del propio curso. La cumplimentación de estas tareas, cuya valoración específica no conocerían los estudiantes de antemano, podría reportarles un máximo de dos puntos adicionales a su calificación obtenida en el examen final, siempre y cuando ésta fuera igual o superior a cuatro puntos. Otras no comportarían calificación adicional alguna.

- Las tareas puntuables fueron: un comentario jurisprudencial elaborado individualmente; la redacción de una demanda, sobre unos hechos concretos planteados por mi parte; la contestación a la demanda anterior, redactada por otro estudiante y cuatro pruebas de progreso, configuradas como simulacros del examen final de carácter no eliminatorio de materia. Éstas últimas sí se habían fijado en días concretos en función del cronograma de la asignatura.
- Entre las tareas no puntuables se encontraban: cuestionarios de enunciados verdaderos y falsos, para su corrección por el alumnado; casos prácticos para resolver en clase; preguntas breves de comprensión; comentarios críticos de noticias de prensa; debates.

Sobre esta base, una vez avanzado el curso y sin previo aviso, realicé a los alumnos presentes en el aula –que resultaron ser cincuenta y cuatro (un 60,67% de los matriculados)- una encuesta completamente anónima, en la que pulsaba su opinión sobre algunos recursos docentes puestos a su disposición y la percepción que tenían sobre la utilidad de las actividades que les había propuesto para su aprendizaje. Deliberadamente no se incluía en la encuesta su opinión sobre las pruebas de progreso, que la mayoría consideraba principalmente como un instrumento de evaluación y un mecanismo de entrenamiento para el examen final, a cuya imagen y semejanza se proponían. Éste era el formulario de la encuesta realizada:

“Desde el punto de vista de la utilidad que estima le reporta para su aprendizaje, señale entre 1 y 5 puntos la valoración que le merece cada una de las actividades que se desarrollan en la asignatura, correspondiendo la puntuación a los siguientes valores:

1. Absolutamente inútil (no aprendo absolutamente nada).
2. Muy poco útil (sirve de algo, pero la actividad es prescindible).
3. De cierta utilidad (aprendo algo, la actividad me viene bien).
4. De bastante utilidad (aprendo bastante con la actividad, la haría siempre que pudiera o más a menudo).
5. De absoluta utilidad (no prescindiría nunca de esta actividad).

ACTIVIDAD	1	2	3	4	5	NS/ NC
Las clases de la asignatura (lecciones magistrales)						
El comentario jurisprudencial						
Los cuestionarios						
Los casos y actividades prácticas						
La redacción de una demanda y de su contestación						

Valore de 1 a 5 su grado de satisfacción con los siguientes apartados, correspondiendo la puntuación a los siguientes valores:

1. Claramente insatisfactorios o insuficientes.
2. Mejorables.
3. Aceptables (dentro de la normalidad, medianamente buenos).
4. Buenos.
5. Muy buenos.

APARTADOS A VALORAR	1	2	3	4	5	NS/ NC
Las exposiciones de la profesora en clase sobre los contenidos del programa						
Las explicaciones de la profesora en clase, al contestar dudas y cuestiones que se le plantean						
La atención y trato de la profesora con el alumnado						
Los materiales que la profesora pone a mi disposición (presentaciones, esquemas, materiales teóricos adicionales, etc.).						
La atención y configuración del curso en campus virtual						

Esta encuesta es absolutamente anónima. Se ruega que, en caso de no haber realizado alguna actividad, o no tener un criterio claro sobre alguna de las cuestiones, señale la opción NS/NC (No sabe, no contesta).

SUGERENCIAS DE MEJORA (si lo necesita, puede usar el reverso de la página).”

#### **4. La valoración de los recursos didácticos por parte del alumnado a tenor de los resultados de la encuesta realizada**

Sin perjuicio del análisis más detallado de la misma que se ofrece en los apartados siguientes, la encuesta permitió ordenar los diversos instrumentos empleados en la asignatura en función de su mayor o menor utilidad para el aprendizaje del alumno del modo siguiente: los cuestionarios fueron la herramienta considerada más útil, seguidos de la realización de las actividades prácticas más tradicionales en la docencia jurídica (resolución de casos prácticos y otras actividades de aplicación de conocimientos teóricos); el punto medio lo ocuparon las lecciones magistrales y, por detrás de ellas, se consideraron menos útiles por el alumnado la redacción de documentos procesales de demanda y contestación a una demanda y el comentario jurisprudencial crítico. Siguiendo ese mismo orden, en los siguientes apartados se ofrece una breve descripción del modo en que se emplearon durante el curso estos instrumentos, así como algunos datos concretos de su valoración por los estudiantes.

#### **4.1. La actividad más útil a juicio del alumnado: los cuestionarios de enunciados verdaderos o falsos**

Teniendo en cuenta que los temas que integran el programa de la asignatura aparecían agrupados en bloques de materias más o menos homogéneas, una vez tratados los contenidos de un bloque o al menos de más de un tema correspondiente a uno de ellos, se proponía al alumnado resolver en clase un cuestionario con un número variable de enunciados que debían calificar como verdaderos o falsos, indicando en cada caso el argumento legal o jurídico en que basaba su respuesta y corrigiendo los enunciados juzgados como falsos para que la proposición correspondiente resultase verdadera<sup>7</sup>. En ocasiones, sobre todo a medida que el curso iba avanzando, se incluían en los cuestionarios enunciados correspondientes a temas aún no explicados en clase y también se incluían por norma –cuando había lugar a ello- enunciados relativos a alguno de los escasos epígrafes remitidos al aprendizaje autónomo del discente.

En cuanto al proceso de cumplimentación de los cuestionarios por los estudiantes, cabe indicar que los entregaba impresos a los alumnos presentes en el aula que contaban con un tiempo inicial para resolver el cuestionario de modo individual y de otro tiempo adicional para poner en común sus opciones de solución con los compañeros. Resuelto un número concreto de enunciados por la mayoría del grupo, eran objeto de corrección *in situ* por mi parte, momento en el que en bastantes ocasiones se planteaban dudas por parte de los estudiantes que habían entendido el enunciado de modo distinto al que yo les transmitía o que querían saber si su opción personal de corrección podía también considerarse correcta o no. Terminada la actividad, cada cuestionario se subía al campus virtual para propiciar el acceso al mismo de cualquier estudiante que deseara cumplimentarlo o consultarlo.

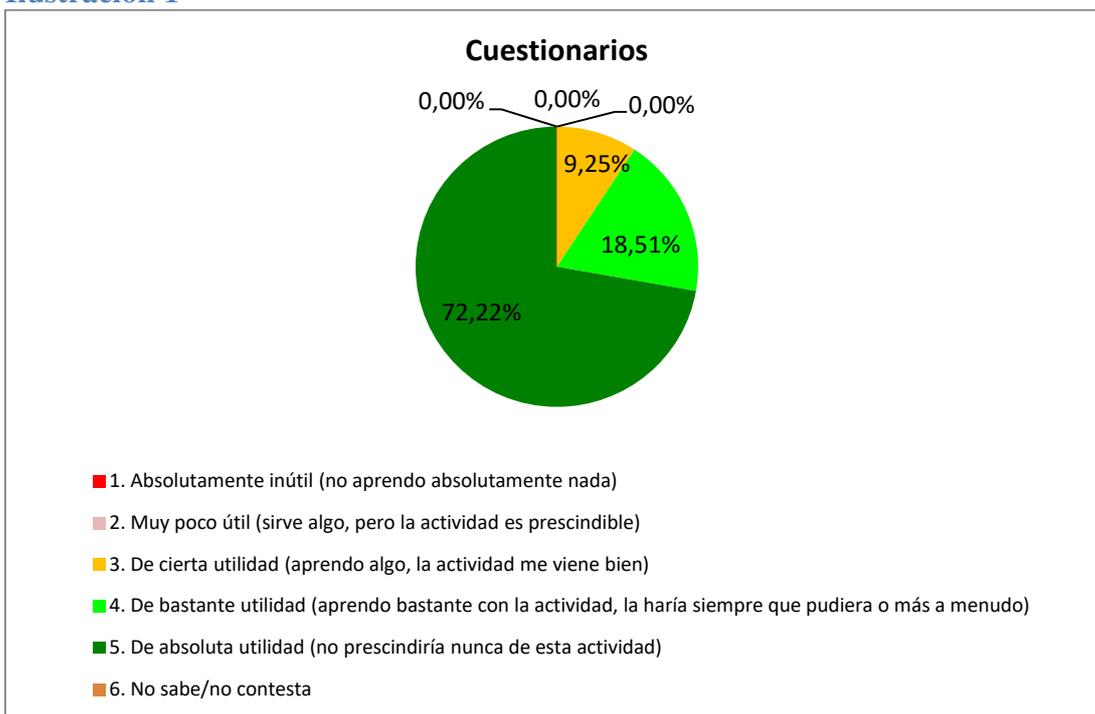
Pues bien, estos cuestionarios –que no reportaban puntuación adicional alguna al alumnado sobre la obtenida en su examen final- han resultado ser la herramienta de aprendizaje valorada como más útil por los estudiantes, ya que un 90,73% de los encuestados han considerado que aprenden bastante con esta actividad y que la harían más a menudo o siempre que pudieran o incluso que nunca prescindirían de ella. Los resultados concretos sobre la valoración de la utilidad de estos cuestionarios de verdadero o falso se resumen en el gráfico siguiente<sup>8</sup>:

---

<sup>7</sup> Ejemplo de enunciado tomado del Cuestionario núm. 3: “El régimen matrimonial primario es aquél que rige en primer lugar una vez celebrado el matrimonio y a falta de pacto expreso”.

<sup>8</sup> Todos los gráficos que se ofrecen son de elaboración propia.

Ilustración 1



Como puede apreciarse, ningún estudiante juzgó este instrumento como absolutamente inútil o como muy poco útil. Por otra parte, considerando que en la encuesta se especificaba el ruego a los alumnos de marcar la opción “No sabe/No contesta” en el caso de no haber empleado nunca alguna de las herramientas de aprendizaje sometidas a su valoración, cabría colegir que todos los alumnos encuestados habían tenido la oportunidad de enfrentarse en alguna ocasión a uno de estos cuestionarios, ya que nadie marcó la opción número 6. No obstante, puesto que los estudiantes no tenían que entregarme los impresos al término de la clase, ni tampoco se controlaba en modo alguno la asistencia, no dispongo de datos concretos de participación del alumnado en esta actividad.

#### 4.2. La aplicación práctica de los aspectos sustantivos aprendidos para resolver problemas y cuestiones concretas: valoración de los casos y actividades prácticas

En la enseñanza del Derecho, la propuesta por los docentes de casos prácticos<sup>9</sup>, ya sean imaginarios, tomados de la realidad jurídica cotidiana o confeccionados a partir de alguna sentencia en particular, goza de gran tradición<sup>10</sup> y se considera un buen

<sup>9</sup> Sobre esta herramienta, de uso tradicional en la docencia del Derecho, cfr. CERVILLA GARZÓN, M<sup>a</sup>.D. (2010). “6. Elaboración de supuestos prácticos”, SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M<sup>a</sup>.P. (Coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior*, Madrid, Narcea S.A. de ediciones; págs. 53-60.

<sup>10</sup> Como también nota HERNANDO MASDEU, J. (2011), “Desarrollo y evaluación de competencias retóricas orales y escritas por medio de ensayos y casos prácticos”. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE)*, núm.3, págs. 81-92, En línea: <http://www.eumed.net/rev/rejie>; en concreto, pg. 87. Por su parte, GONZÁLEZ RUS, J.J. (2003, pág. 4) se refiere a las “clases prácticas” en las que se resuelven y discuten casos de este tipo como el complemento de las clases teóricas.

instrumento para afianzar la asimilación por el alumnado de los conceptos y contenidos previamente expuestos y para mostrarles su importancia y repercusión en la aplicación práctica del Derecho<sup>11</sup>.

A mi modo de ver, uno de los principales activos de este instrumento es que permite mostrar al alumno de modo muy evidente que a menudo en Derecho no hay una solución unívoca y que los juristas utilizamos desde luego la lógica a la hora de resolver los problemas a que nos enfrentamos<sup>12</sup>, pero que ello no significa entender el ordenamiento jurídico como un sistema matemático. He podido constatar que esta falta de certeza sobre la “solución correcta”<sup>13</sup>, causa no poca zozobra a los estudiantes, que frecuentemente se preocupan por el modo en que deberían resolver la cuestión planteada si eventualmente se les propusiera en el examen, pero cuando se les entrena en esta habilidad de percibir soluciones no idénticas a un mismo caso, su inseguridad inicial da paso a una confianza mayor en su capacidad de razonamiento jurídico. Y parece que esta percepción personal es avalada por alguna otra experiencia ya que, entre otras virtudes de este recurso metodológico, se ha señalado que la familiaridad que los estudiantes adquieren con la realidad que puede encontrar el profesional jurídico en su día a día, incrementa la motivación de aquellos hacia el tema de estudio, al tiempo que mejora su autoestima y la seguridad en sí mismos<sup>14</sup>.

Con independencia de ello, cabe precisar que en la experiencia concreta que vengo narrando, en esta herramienta se entremezclaban actividades diversas, si bien con predominio de los casos prácticos entendidos en el sentido tradicional antes expuesto. Y así, junto a ellos, propuse a los alumnos la clasificación de bienes concretos en gananciales o privativos o el comentario de ciertas noticias de prensa sobre los regímenes económicos en las que debían identificar afirmaciones o planteamientos jurídicamente incorrectos o inexactos<sup>15</sup>.

---

<sup>11</sup> Comparto plenamente la apreciación de MEDINA ALCOZ, M<sup>a</sup>. (2010), (“El Derecho problemático en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior [La lección magistral adaptada y el estudio de casos], *Dereito*, Vol 19, n<sup>o</sup> 1, págs. 263-283; en concreto, pág. 274) de que: “En la enseñanza del Derecho no hay que contraponer teoría y práctica, hay que cohesionarlas”. Añade esta colega (*ob. cit.*, pág. 281) que: “En la Universidad española la enseñanza teórica del Derecho se ha complementado con las sesiones prácticas. Éstas intensifican la relación profesor-alumno y sirven, tal como se han venido realizando, para consolidar los conocimientos adquiridos a través de la técnica expositiva”.

<sup>12</sup> Sin duda alguna, la resolución de problemas es una competencia eminentemente jurídica, como aprecian GOÑI RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, M<sup>a</sup>. y MESEGUER VELASCO, S. (2010), “Renovación de las metodologías docentes en los estudios de Grado en Derecho”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* (REJIE), núm. 2, págs. 135-148. En línea: <http://www.eumed.net/rev/rejie>; en concreto, pág. 142.

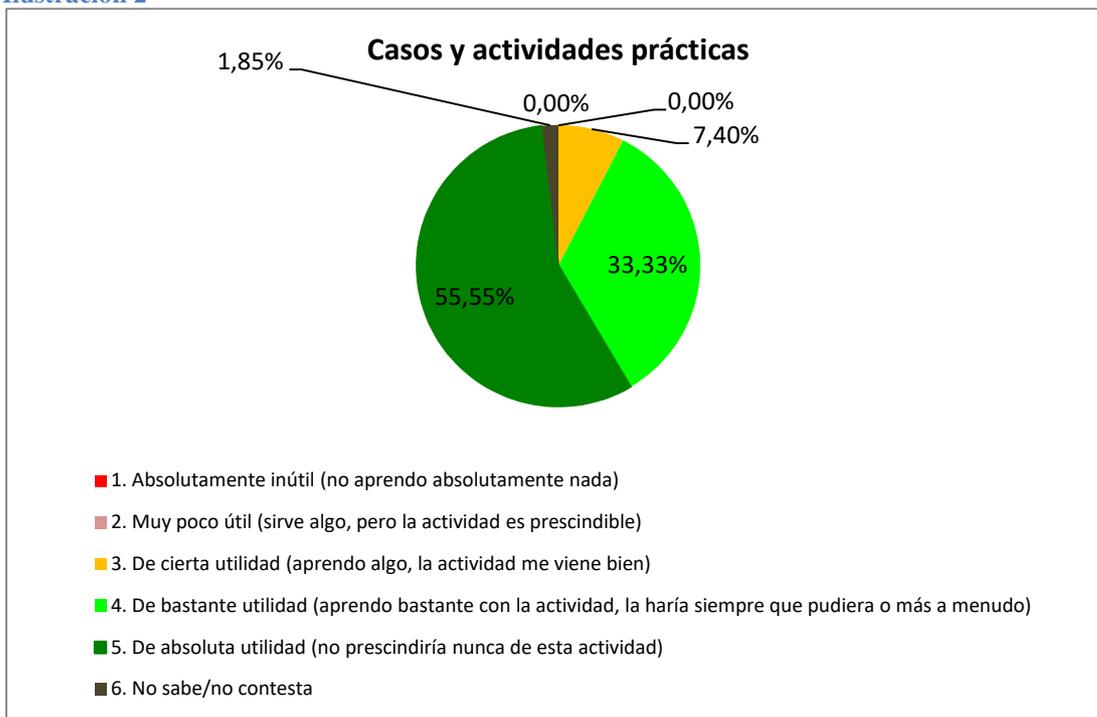
<sup>13</sup> En este sentido, denuncia HERNANDO MASDEU, J. (2011, pág. 87) que cuando se propone a los alumnos este tipo de actividad práctica, en los sistemas jurídicos continentales se enfatiza mucho más el hallazgo de la solución “correcta” que el proceso de razonamiento a través del cual el estudiante propone una solución en particular: “Y esa solución importa mucho más que el proceso, porque tendemos a pensar que la ley es completa y que de su aplicación deberá deducirse una única solución adecuada y legal”. En sentido similar, cfr. MEDINA ALCOZ, M<sup>a</sup> (2010, pág. 282). Personalmente, no me identifico con este planteamiento.

<sup>14</sup> En este sentido, cfr. ZAMORA ROSELLÓ, M<sup>a</sup>.R. (2010). (“La aplicación de metodologías activas para la enseñanza de las Ciencias a estudiantes de primer curso”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* (REJIE), núm.1, págs. 95-106. En línea: <http://www.eumed.net/rev/rejie>]; en concreto, pág. 98), en referencia a un estudio realizado en la Universidad Politécnica de Madrid.

<sup>15</sup> Sobre la variedad de contenidos o formatos de las clases prácticas, se pronuncia MEDINA ALCOZ, M<sup>a</sup> (2010, pág. 283): “Puede consistir en el diagnóstico de una situación —identificación del problema— (¿cuál es el problema?); en determinar las posibles soluciones (¿cuál es la mejor solución y por qué?); o

El sistema de abordaje de este instrumento era el mismo que el seguido con los cuestionarios: su entrega física en papel y sin previo aviso por mi parte al alumnado presente en el aula y la fijación de unos tiempos sucesivos para su resolución individual y puesta en común con los compañeros, seguida de la inmediata corrección, comentario y discusión en el aula y de su posterior puesta a disposición del resto de los estudiantes a través del campus virtual. El aprecio por este recurso metodológico parece ser compartido entre docentes<sup>16</sup> y discentes a juzgar por los resultados de esta experiencia, ya que los estudiantes asignaron a esta herramienta el segundo puesto en su escala de utilidad para su propio aprendizaje, recibiendo una alta valoración (4 o 5 puntos) por parte del 88,88% de los encuestados. Más de la mitad de los encuestados consideró que la resolución de casos y otras actividades de corte práctico o aplicativo de lo aprendido resultaba imprescindible para su aprendizaje, al tiempo que más o menos otro tercio estimaba que aprendía bastante con ella y que la abordaría más a menudo. En el lado opuesto, ningún encuestado entendió que esta herramienta fuera absolutamente inútil ni muy poco útil y sólo un porcentaje muy pequeño eligió la opción “No sabe/no contesta”. Finalmente, un 7,40% del alumnado le atribuyó una utilidad moderada. Los datos concretos constan en el siguiente gráfico:

**Ilustración 2**



Tampoco en este caso dispongo de datos concretos sobre la participación del alumnado con los que poner en relación estas opiniones, puesto que los casos y actividades

---

en analizar la aplicación de la solución elegida (¿es ésta la mejor solución?). El método del caso supone, en realidad, recobrar la naturaleza problemática de las cuestiones que la ley resuelve de un modo concreto y persigue la formación de profesionales reflexivos”.

<sup>16</sup> Como “herramienta fundamental” para el aprendizaje del alumnado lo califican GOÑI RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, M<sup>a</sup>. y MESEGUER VELASCO, S. (2010, pág. 144), al destacar cómo capacitan al alumno para aplicar a la práctica los conocimientos teóricos adquiridos, entrenándoles para su futuro profesional.

prácticas se proponían para su resolución y corrección en clase, sin que fueran objeto de entrega por los estudiantes, ni se controlaba de otro modo su realización.

### 4.3. La apreciación de las lecciones magistrales

Como es bien sabido, la lección magistral es el recurso más tradicional de enseñanza en las aulas<sup>17</sup>, pero su persistencia a través de los siglos no la ha librado de críticas acérrimas que ponen el acento en la pasividad que impone al alumnado y en la necesidad de transitar hacia otras herramientas para el abordaje de la materia y los conocimientos que se deben explicar y transmitir a los estudiantes<sup>18</sup>. Sin embargo, nada impide -si el profesor está dispuesto a esforzarse en ello- que la lección magistral sea un buen vehículo para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos<sup>19</sup>, para lo cual es imprescindible que sepa establecer y favorecer el diálogo con el alumnado sobre los contenidos y que éstos pierdan el pudor de hacer preguntas y plantear sus dudas, opiniones o enfoques sobre los asuntos tratados de forma espontánea y fluida. Sin duda, la percepción que los estudiantes tengan acerca de la calidad de la atención y trato recibido de sus profesores, influirá de modo determinante en el éxito de la comunicación entre ambos<sup>20</sup> y es ésta una faceta del proceso de enseñanza-aprendizaje en la que el docente tiene la responsabilidad de tomar la iniciativa a la hora de tratar de acercarse al alumnado para establecer una buena base de diálogo y convivencia en el aula.

Por lo que atañe a la experiencia concreta que aquí se narra, las lecciones magistrales se apoyaban siempre de una presentación en *power point*, concebida como un complemento de la exposición oral que permite organizar visualmente los contenidos y mantener la atención del alumnado (y no como un material de estudio para examen)<sup>21</sup>;

---

<sup>17</sup> En este sentido, indica MEDINA ALCOZ, M<sup>a</sup>. (2010, pág. 270) que: “La enseñanza del Derecho en la Universidad española y, en general, en la Europa continental, se ha caracterizado por seguir el método didáctico *sistemático*. Este método se basa en explicaciones teóricas (la tradicional lección magistral), ofreciendo una visión ordenada de los conceptos y de las instituciones jurídicas recogidos en los textos normativos”.

<sup>18</sup> Como señala ZURITA MARTÍN, I. (2010). “I. La lección magistral”, SÁNCHEZ GONZALEZ, M<sup>a</sup>.P. (Coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior*, Madrid, Narcea S.A. de ediciones, págs. 17-22), “la lección magistral es algo inherente a la docencia, se encuentra en la propia esencia de la enseñanza universitaria, pues no en vano la lección magistral es la que procede del «maestro»”. Esta autora expone las ventajas e inconvenientes de este instrumento y propone una serie de pautas para evitar sus principales vicios y su unidireccionalidad.

<sup>19</sup> De acuerdo con MEDINA ALCOZ, M<sup>a</sup>. (2010, págs. 277 y 278), la lección magistral no puede ser totalmente desechada, dada su eficacia, sino que hay que intentar mejorarla y combinarla con otras técnicas docentes. En sentido similar, autoras como ORDÓNEZ SIERRA, R. y RODRÍGUEZ GALLEGU, M.R., (2015), (“Docencia en la Universidad: valoraciones de los estudiantes de la Universidad de Sevilla”, *Bordón, Revista de Pedagogía*, Vol. 67, núm. 3, págs. 85-101; en concreto, pág. 86), ponen de relieve que si bien su protagonismo como método docente está en retroceso, no es aconsejable su abandono, dado que se trata de un modo coherente de organizar y relacionar contenidos y de transmitir información.

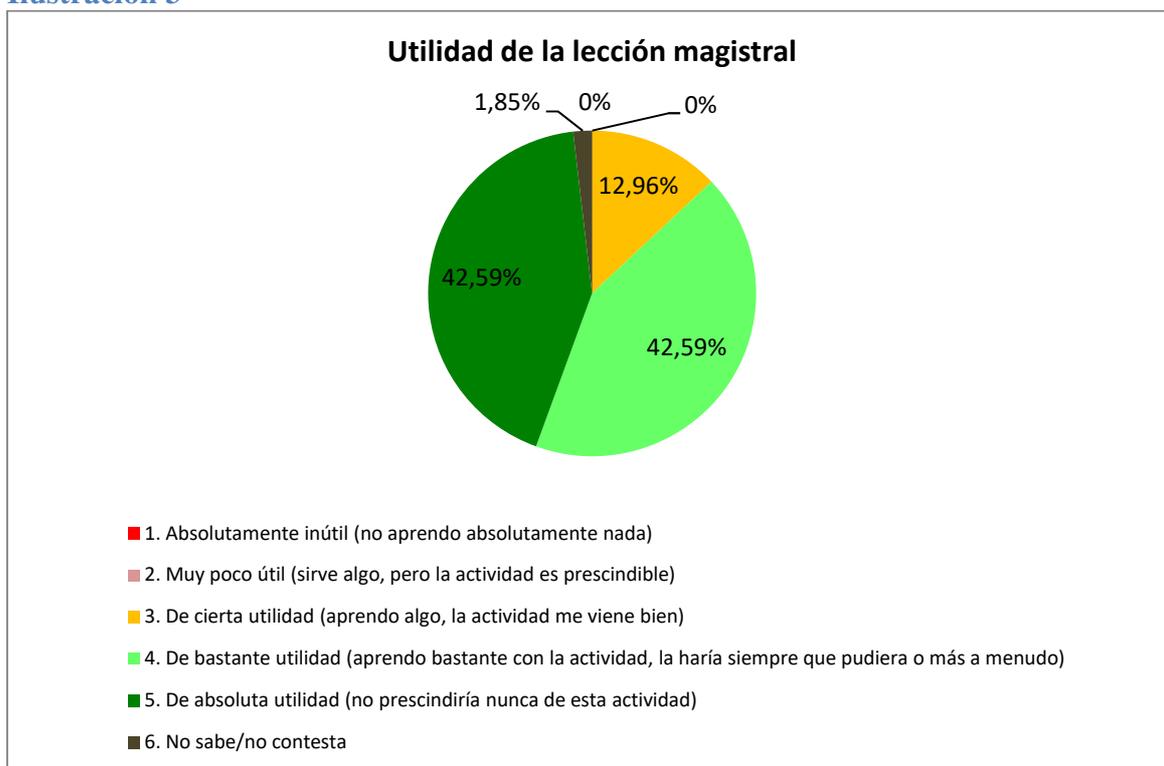
<sup>20</sup> Una de las cuestiones planteadas al alumnado en la parte de la encuesta dedicada a los aspectos generales de la docencia era, precisamente, su opinión respecto a la atención y trato recibido de su profesora. Los resultados fueron los siguientes: ningún alumno lo consideró claramente insatisfactorio ni tampoco mejorable; el 1,85% lo estimó “aceptable”; el 29,62% lo valoró como “bueno” y el 68,51% como “muy bueno”.

<sup>21</sup> Crítica con el uso de este recurso visual se muestra MEDINA ALCOZ, M<sup>a</sup>. (2010, pág. 281) quien pese a reconocer su utilidad para dinamizar las clases y hacerlas más atractivas, advierte del peligro de

la presentación se ponía a disposición de los estudiantes a través del campus virtual<sup>22</sup> una vez finalizada la exposición en el aula y no con anterioridad a ella.

A tenor de los resultados obtenidos en la encuesta de opinión del alumnado, la lección magistral es una herramienta que los estudiantes de Derecho consideran útil para su aprendizaje y de la que no se muestran dispuestos a prescindir, ocupando el tercer lugar en la escala de preferencias del alumnado a la hora de calificarla como una actividad de bastante o absoluta utilidad, calificaciones que le otorgó el 85,18% de los encuestados. La valoración, en términos de utilidad, que esta herramienta mereció a mis estudiantes de *Derecho Civil III* se condensa en el siguiente gráfico:

**Ilustración 3**



convertirlo en una herramienta de lectura mecánica que “muchas veces oculta la escasa preparación del profesor, que invirtió todo su esfuerzo en hacer una presentación más o menos estética, sin haber aprehendido los contenidos de su explicación”.

<sup>22</sup> La atención al alumnado y la configuración del curso en campus virtual fue el último de los elementos cuya valoración se solicitaba en la parte de la encuesta que abordaba otros aspectos de la docencia. Ningún estudiante encontró claramente insatisfactorio o insuficiente este ítem; un 1,85% lo juzgó “mejorable”; el 16,66% lo calificó como “aceptable”; el 27,77% lo consideró “bueno” y el 51,85%, “muy bueno”. Otro 1,85% eligió la opción “No sabe/no contesta”. En relación con el uso del campus virtual en la enseñanza del Derecho, pueden consultarse los trabajos de AYLLÓN DÍAZ-GONZÁLEZ, J.M. (2010). “El uso de las plataformas de enseñanza virtual para impartir asignaturas jurídicas”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* (REJIE), núm.1, págs.49-60. En línea: <http://www.eumed.net/rev/rejie> y CHINCHILLA PEINADO, J.A. y LÓPEZ DE CASTRO GARCÍA-MORATO, L. (2012). “Planificación estratégica y desarrollo del proceso de aprendizaje-evaluación para la adquisición de competencias en el grado de derecho a través de la guía docente y la plataforma Moodle”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* (REJIE), núm. 5, págs. 163-184. En línea: <http://www.eumed.net/rev/rejie>

Por otra parte, y al margen del elemento comparativo con el resto de las herramientas de aprendizaje sometidas a la valoración del alumnado, tres preguntas de la encuesta de aspectos generales del desarrollo de la docencia concernían también a las lecciones magistrales<sup>23</sup>, al plantear el grado de satisfacción de los estudiantes con mis exposiciones en clase, con las explicaciones ofrecidas a la hora de resolver dudas o preguntas concretas<sup>24</sup> y con los materiales adicionales puestos a disposición del alumnado, arrojando los resultados siguientes<sup>25</sup>:

#### Ilustración 4



<sup>23</sup> En ellas se pone de relieve la capacidad expositiva del profesor, entendida como un ejercicio libre del modo en que organiza los contenidos y transmite su conocimiento, pero también la capacidad del docente de adaptarse a las necesidades concretas de los estudiantes, cuando estos le plantean alguna duda o alguna pregunta concreta. Por eso se les propuso la valoración independiente de ambos aspectos –el puramente expositivo y el más específicamente explicativo-. También la valoración de los materiales puestos a disposición del alumnado por mi parte guarda una relación directa con la lección magistral al considerarse en la pregunta específicamente entre ellos las presentaciones y los esquemas empleados en dichas clases.

<sup>24</sup> MEDINA ALCOZ, M<sup>a</sup>. (2010, pág. 279) se refiere en otro sentido a la “técnica de la pregunta”, que es la formulada en sentido inverso, del docente a los estudiantes, con objetivos que pueden ser muy diversos. Para ella, “la técnica de la pregunta ofrece una clara finalidad didáctica y facilita la interacción profesor-alumno, beneficiando la enseñanza y el aprendizaje”.

<sup>25</sup> Señala MEDINA ALCOZ, M<sup>a</sup> (2010, pág. 278): “...la calidad de la exposición depende, en gran medida, de la preparación y de los conocimientos que tenga el profesor. (...) Las explicaciones de clase no han de ser sólo teóricas, sino *teóricoprácticas*. Para esto, el profesor debería emplear la técnica de la pregunta; poner ejemplos constantemente; resolver las dudas que van surgiendo durante la explicación; introducir pequeñas actividades prácticas; y provocar el debate.”

Ilustración 5

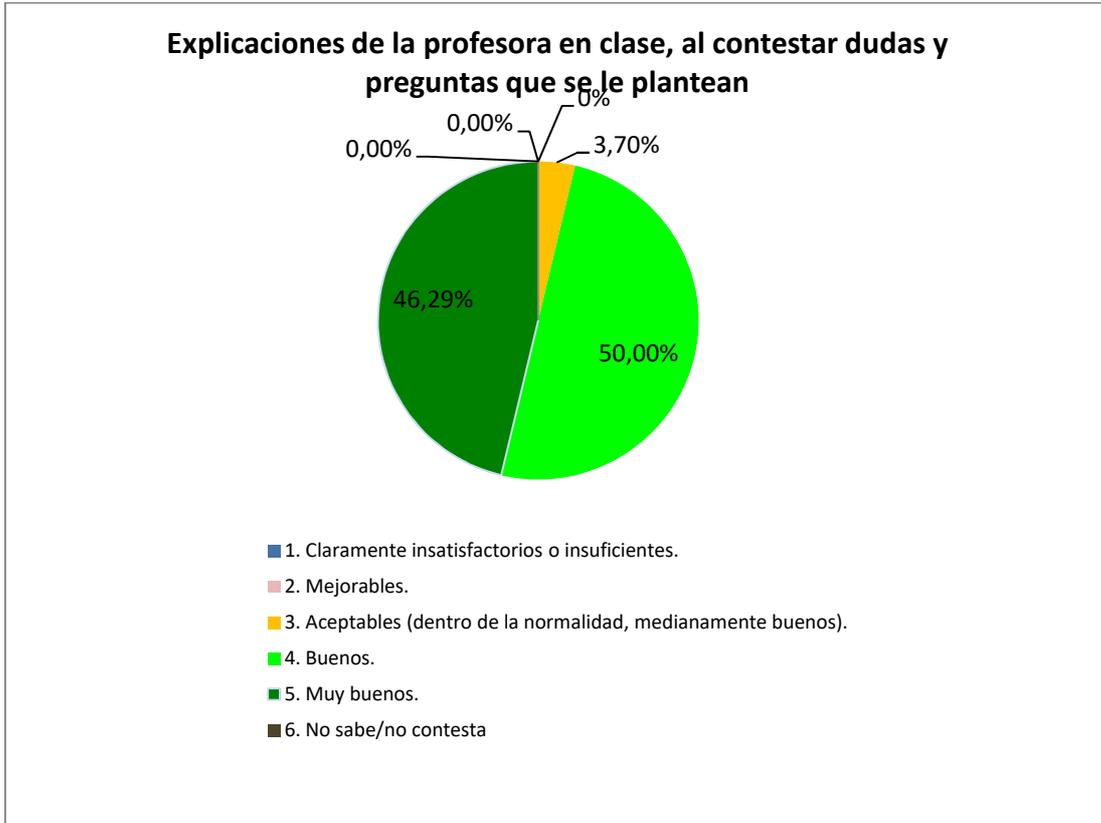
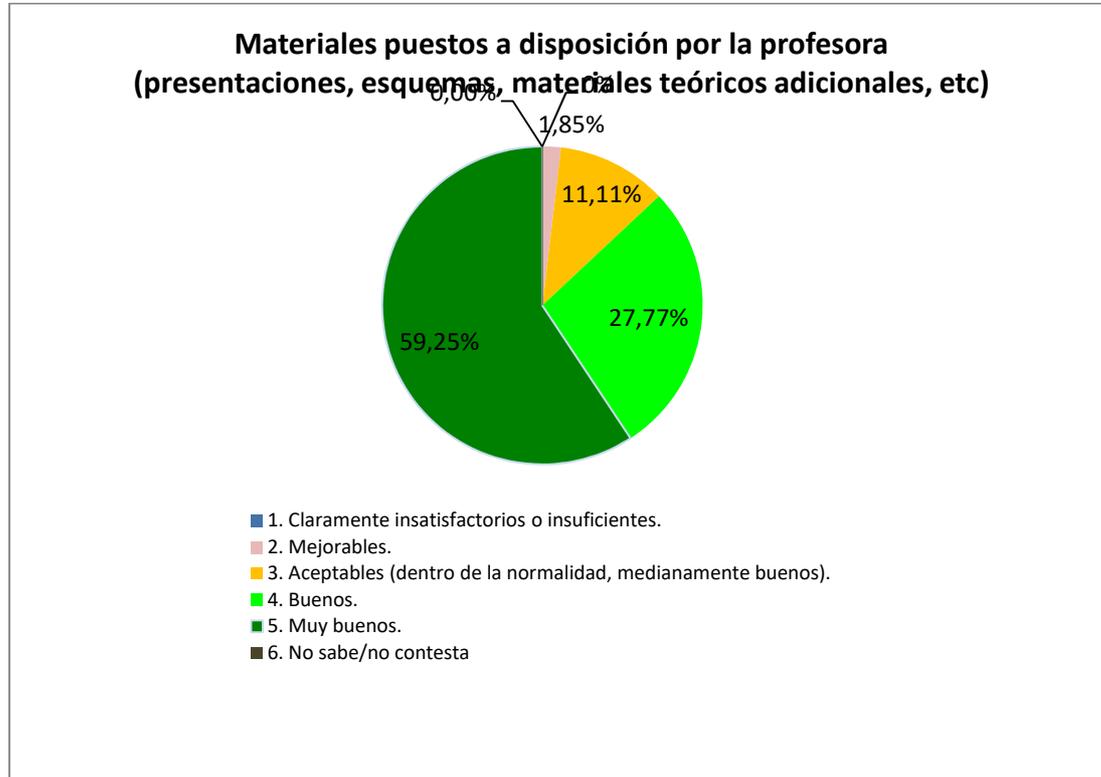


Ilustración 6



Si se comparan los resultados obtenidos en estas tres cuestiones de la encuesta, se puede apreciar que el elemento más valorado fue el de las explicaciones ofrecidas por la profesora a las dudas o preguntas planteadas por los alumnos, que un 96,29% de ellos valoró como un elemento bueno o muy bueno; seguido de los materiales puestos a disposición de los estudiantes, que el 87,02% calificó también de igual manera y, finalmente, de las exposiciones libres de la docente, que también merecieron una valoración alta del 85,18% de los encuestados. Al margen de las aptitudes concretas de un docente en particular, nos parece que de estos resultados puede extraerse una conclusión más generalizable: allí donde el estudiante está más pasivo (en las exposiciones), la valoración es menor; a medida que se incrementa su participación y comunicación con el docente –que permite a éste adaptarse mejor a las necesidades concretas de su alumnado- la satisfacción de los estudiantes se incrementa.

#### **4.4. La adaptación del aprendizaje a un rol concreto: la redacción de una demanda y de una contestación a la demanda sobre la base de casos reales propuestos**

A diferencia de los instrumentos anteriormente considerados, el grueso del trabajo invertido por los alumnos en esta tarea debía desarrollarse fuera del aula. La actividad, que presentaba carácter voluntario como se anticipó anteriormente, se propuso del siguiente modo: elaboré dos supuestos de hecho diferentes, pero sobre una misma materia, relativa a las medidas que deben adoptarse en caso de nulidad, separación o divorcio (guardia y custodia de los hijos, alimentos, atribución del uso de la vivienda familiar, pensión compensatoria, etc.). Los estudiantes podían constituir parejas de trabajo y, excepcionalmente, tríos (cuando alguna persona quedaba “descolgada” o sin pareja de trabajo) para realizar la actividad<sup>26</sup>. Siendo la regla general el dueto, a cada estudiante se le asignaba el caso A o el caso B y debía actuar como demandante en el enunciado que le hubiera correspondido. Así, pues, todos los alumnos que decidieron participar contaban con un plazo concreto para redactar una demanda correcta desde el punto de vista procesal sobre el enunciado que le hubiera correspondido. Terminado dicho plazo, cada estudiante entregaba su demanda al compañero de trabajo (la entrega se instrumentalizaba a través de una tarea creada en campus virtual, que permitía controlar el cumplimiento del plazo y, posteriormente, valorar el trabajo de cada estudiante), quien debía entonces elaborar en otro plazo preestablecido, la contestación a la demanda que había recibido, redactando un documento que también debía ser formalmente correcto desde el punto de vista procesal (y que debía igualmente entregarse a través del campus virtual). De este modo, todos los participantes en la

---

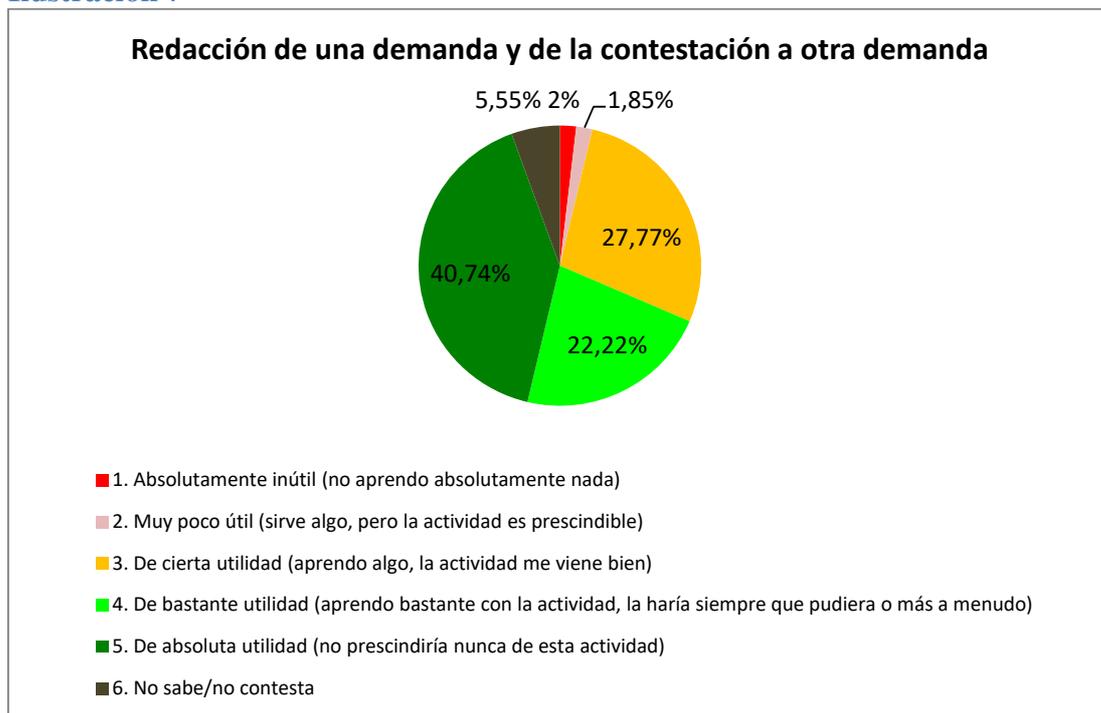
<sup>26</sup> Como advierte ZAMORA ROSELLÓ, M<sup>a</sup>.R. (2010, pág. 98), trabajar en grupo “no implica siempre una colaboración entre sus miembros”. En este sentido puede decirse que, en realidad, la actividad propuesta no comportaba estrictamente un trabajo en grupo, sino un esfuerzo individual de cada alumno que sí dependía y se modulaba por el trabajo previamente presentado por otro compañero. Desde este punto de vista, todos debían tomar como referencia a la hora de redactar su escrito de contestación a la demanda el documento redactado por otro compañero y era la perspectiva de este último imbuida en la demanda correspondiente, la que marcaba el sentido de la contestación a la demanda que cada cual redactaba individualmente. Sólo en los pocos casos en que se formaba un grupo de tres alumnos, podían estos colaborar además para redactar conjuntamente un escrito en particular.

actividad tenían la ocasión de actuar como demandantes y demandados en dos casos distintos, enfocando las cuestiones derivadas de cada situación conforme al rol que en cada momento les correspondía adoptar y debiendo tener presente y como base de trabajo –cuando actuaban como demandados- el documento elaborado por otro compañero, tal y como ocurre en la práctica cotidiana del Derecho de Familia.

Además del entrenamiento en la adopción de una perspectiva de parte a la hora de abordar un conflicto jurídico, entiendo que una de las principales virtudes de esta herramienta es la necesidad de que los estudiantes interrelacionen conocimientos jurídicos diversos. Pero tengo la impresión de que tal virtud es al propio tiempo su mayor dificultad, pues aquellos se ven abocados a aplicar conceptos y exigencias de distintas áreas del Derecho, ya que mientras los aspectos sustantivos del problema se canalizan a través de los conocimientos adquiridos en la asignatura de referencia, para solventar los problemas procesales que se les presentaron durante la realización de esta tarea, debían recurrir a lo aprendido en las asignaturas propias del Derecho Procesal.

Sea por causa de su dificultad, del entorno externo al aula donde debía realizarse o de cualquier otro factor, lo cierto es que la utilidad de la redacción de una demanda y de la contestación a la misma generó mayor diversidad de opiniones entre el alumnado, como puede apreciarse en el gráfico correspondiente:

**Ilustración 7**



No obstante, una amplia mayoría de los encuestados (el 62,96%) le atribuyó una alta valoración en términos de utilidad; algo menos de un tercio (el 27,77%) le atribuyó cierta eficacia sobre su proceso de aprendizaje. Sin embargo, en el polo opuesto y por vez primera, surgen alumnos que reputan este instrumento como absolutamente inútil para su aprendizaje o como muy poco útil y que, consecuentemente, prescindirían de él. Además, el número de estudiantes “descolgados” de la actividad también experimenta

un incremento, teniendo en cuenta el porcentaje de ellos que optaron por responder “No sabe/No contesta”.

En este caso, sí dispongo además de los datos de participación en esta actividad: presentaron el escrito de demanda un total de cincuenta y cuatro alumnos (el 60,67% de los matriculados) y el escrito de contestación a la demanda un total de cuarenta y nueve alumnos (el 55,05% de los matriculados).

Personalmente, la opinión manifestada por los estudiantes sobre la utilidad de esta actividad me resultó especialmente llamativa, dado que no es extraño que los alumnos de Derecho reivindiquen una mayor formación práctica en sus estudios de Grado que *a priori* parece gozar de una mejor valoración por su parte que la enseñanza más puramente teórica o tradicional con la que se suele identificar la lección magistral.

#### **4.5. La menos rentable para el aprendizaje en opinión del alumnado: el comentario jurisprudencial**

De entre todas las actividades propuestas para propiciar el aprendizaje del alumnado de Derecho de Familia, la que a éste le pareció menos útil para lograr tal objetivo fue el comentario de una sentencia<sup>27</sup>. El desarrollo propuesto para esta actividad era el siguiente: la profesora seleccionó dos sentencias muy recientes del Tribunal Supremo en materia de filiación y derecho de alimentos que se colgaron en campus virtual para su elección por parte de cada estudiante que decidiera (también voluntariamente y con puntuación adicional) abordar la tarea propuesta. Para facilitar su realización y a modo de modelo orientativo, la profesora elaboró una plantilla de los diversos apartados en que podía estructurarse el comentario, con una explicación sucinta de los contenidos que se podrían incluir en cada uno de ellos<sup>28</sup>. Igualmente como modelo se ofreció a los estudiantes un comentario de sentencia sobre una materia diferente realizado por la propia profesora de acuerdo con la misma plantilla. La extensión del trabajo propuesto a los alumnos se limitaba a entre tres y cinco páginas, con el fin de no hacerles la tarea inabordable. Una vez cumplido el plazo de entrega, se organizó un debate en clase en torno a las dos sentencias, en el que participaron estudiantes que las habían comentado. Consignamos como curiosidad, que fue la primera actividad de entrega a través del campus virtual que se propuso a los estudiantes.

---

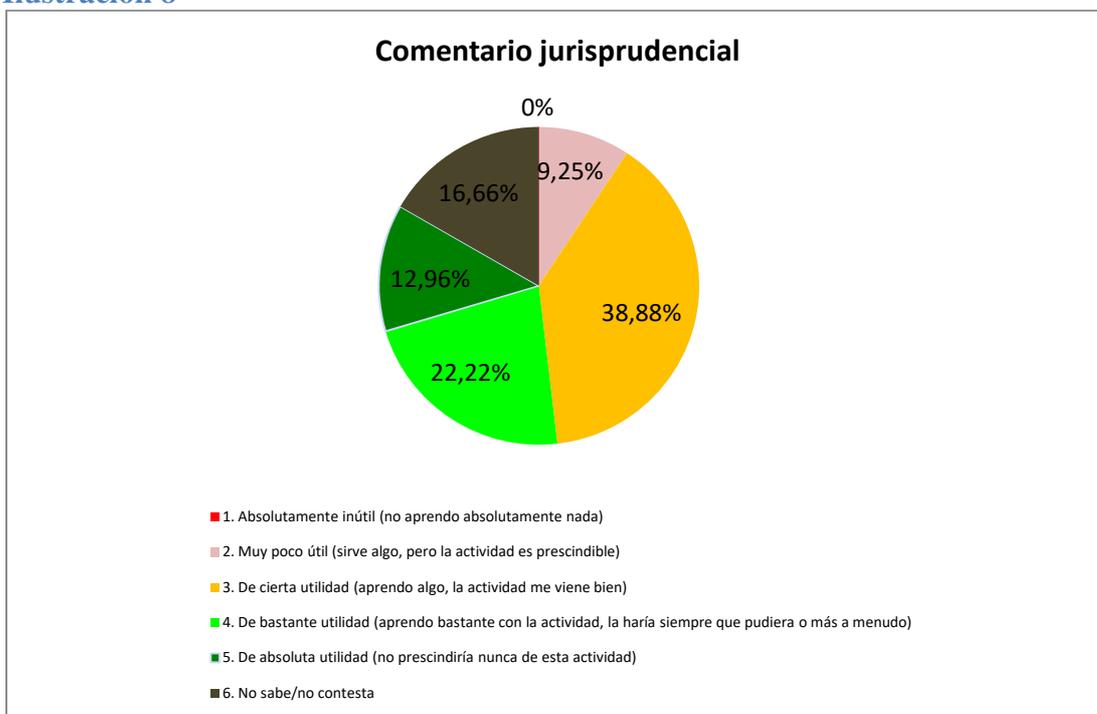
<sup>27</sup> En esta actividad no se trataba de utilizar la jurisprudencia como instrumento al servicio del análisis completo de un caso, sino de elaborar el comentario de una sentencia de modo que los estudiantes pudieran familiarizarse con el lenguaje jurídico propio de las resoluciones judiciales, se percataran de su estructura y aprendieran a distinguir lo principal de lo accesorio en la fundamentación jurídica. En lo que más énfasis hice fue en la conveniencia de que expresaran su opinión personal respecto a los problemas jurídicos abordados en la sentencia objeto de comentario.

<sup>28</sup> Siempre con carácter orientativo, la plantilla era una especie de guión para orientar el trabajo de los estudiantes. Sus apartados eran los siguientes: “Sentencia de Pleno del TS, núm. xx/2016, de (completar con los datos que en cada caso correspondan). 1. Objeto. 2. Partes. 3. Ponente. 4. Fallo. 5. Resumen de los hechos. 6. Disposiciones legales aplicadas. 7. Doctrina fundamental contenida en la Sentencia. 8. Comentario y crítica de la decisión judicial.- Principales puntos controvertidos. Identificación de la *ratio decidendi* en cada caso. Diferencias destacables entre las diversas resoluciones de instancia sobre una misma cuestión conflictiva. (El trabajo comparativo de sentencias es útil). Opinión personal jurídicamente fundada”.

Desde la perspectiva del jurista ya formado que se emplea como docente en la tarea de formar a los juristas del futuro, el comentario de una sentencia se considera como una herramienta muy útil, ya que permite entrenar y testar la capacidad de los “aprendices” para sintetizar y extraer lo fundamental de una resolución judicial, su acierto a la hora de identificar los hechos a los que se están aplicando las normas jurídicas y para identificar diferentes corrientes doctrinales y judiciales respecto de las diversas posibilidades de resolución de un problema jurídico, al tiempo que les ofrece la ocasión de familiarizarse con el lenguaje que emplean los tribunales en su quehacer cotidiano, menos asequible que el que empleamos los profesores en nuestras clases habituales<sup>29</sup>.

Sin embargo, los alumnos participantes en esta experiencia han plasmado en la encuesta una perspectiva muy distinta acerca de la utilidad de esta herramienta para su proceso formativo, ya que sólo poco más de un tercio (el 35,18%) la valoró con una alta puntuación, lo que le aseguró el último puesto en la apreciación de los estudiantes consultados. Los resultados concretos fueron los siguientes:

### Ilustración 8



<sup>29</sup> Como señala HERNÁNDEZ SÁINZ, E. (2011), “Experiencias de aprendizaje del Derecho Mercantil a través de la jurisprudencia”, *Docencia y Derecho. Revista para la docencia jurídica universitaria*, núm. 3, págs. 1-15, en concreto, pág. 3: “La jurisprudencia ha sido siempre un instrumento imprescindible para la docencia del Derecho y como tal ha venido siendo utilizado habitualmente por el profesorado, por lo que esta metodología no supone una novedad absoluta, sino más bien una reorientación hacia una utilización más eficiente de la jurisprudencia en aras a obtener unos mejores resultados de aprendizaje”. En realidad, todo el número 3 de esta publicación está dedicado a la jurisprudencia como recurso metodológico en la enseñanza del Derecho, si bien en muchas ocasiones se la aborda como un instrumento útil al servicio del estudio de casos.

El comentario jurisprudencial es la actividad que concitó un mayor número de respuestas del tipo “No sabe/No contesta” y es también la que un mayor porcentaje de alumnos consideró como “muy poco útil”.

Por el contrario, es la actividad a la que más estudiantes han calificado sólo como moderadamente útil o de cierta utilidad, lo que se explica por el hecho de que todas las demás han sido valoradas como bastante útiles o de absoluta utilidad por la mayoría del alumnado.

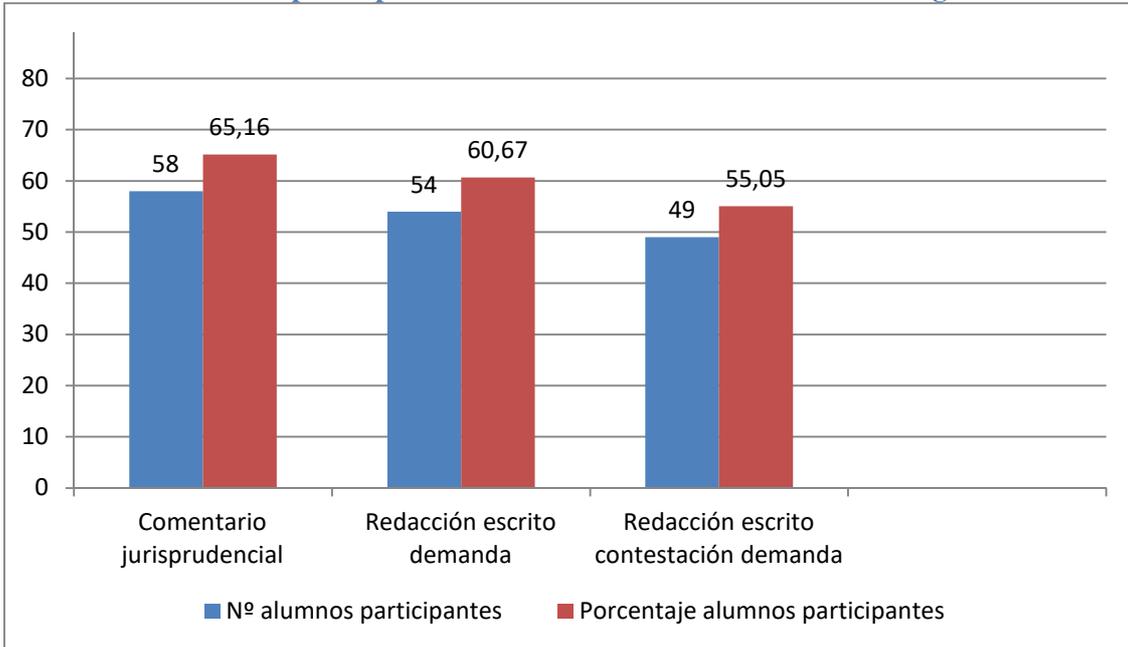
Por lo que respecta a la participación en esta actividad, fue la que logró involucrar a un mayor número de alumnos, habiendo hecho entrega de esta tarea voluntaria un total de cincuenta y ocho estudiantes, lo que supone un 65,16% de los matriculados en la asignatura. Aunque la participación en esta actividad no se sitúa a gran distancia de las otras actividades de entrega voluntaria, tal vez el porcentaje de participación ligeramente superior se debiera a que se trataba de la primera actividad propuesta a los estudiantes.

##### **5. Recapitulación comparativa de los datos de participación en las actividades, porcentajes y cifras absolutas de valoración de la utilidad de las diversas herramientas por los estudiantes**

Como expuse anteriormente, no dispongo de datos contrastados respecto a la asistencia del alumnado a las lecciones magistrales, ni de su participación en la cumplimentación de los cuestionarios y en la resolución de los casos y actividades prácticas, pero entiendo que sí puede tomarse como referencia el número de estudiantes que respondieron a la encuesta de opinión a la que vengo haciendo referencia en este trabajo, ya que ésta se realizó sin previo aviso un día elegido al azar durante una clase normal, por lo que el número de alumnos que respondieron a la misma (54, un 60,67% de los 89 matriculados en la asignatura) puede tomarse como muestra del alumnado presente habitualmente en el aula y partícipe, por tanto, en estas actividades que se desarrollaban en ella cotidianamente.

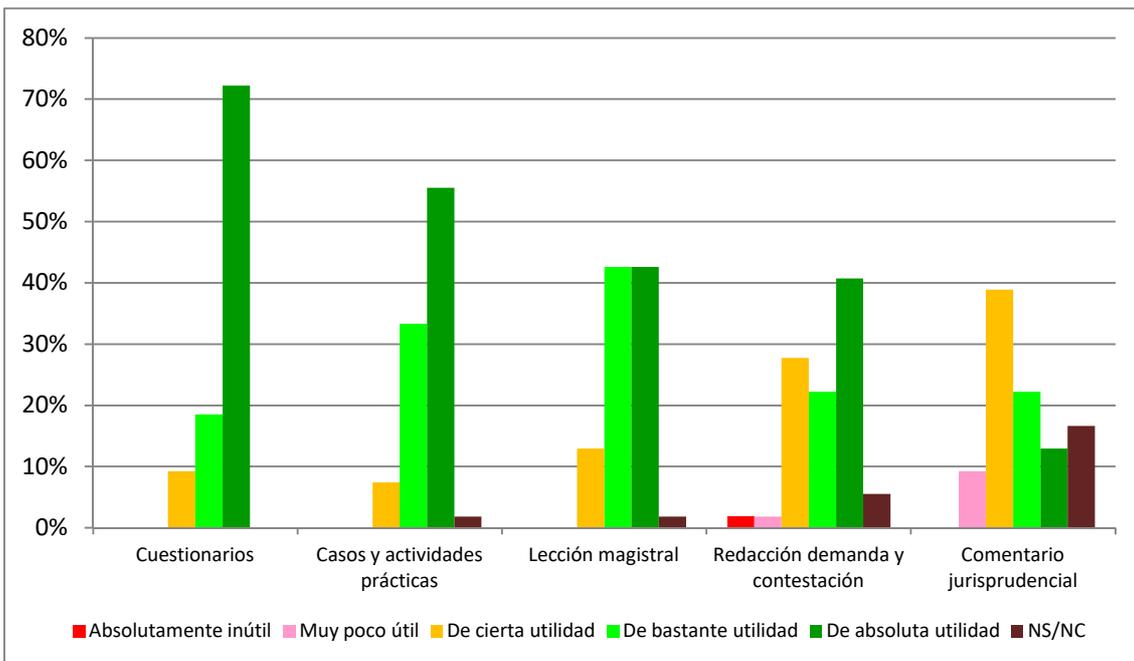
Por el contrario, sí puedo precisar el número de participantes en otras actividades ya comentadas y el porcentaje de participación que tales cifras representan respecto del total de los alumnos matriculados, como se resume en el gráfico siguiente:

**Ilustración 9. Datos de participación del alumnado en actividades de entrega voluntaria**

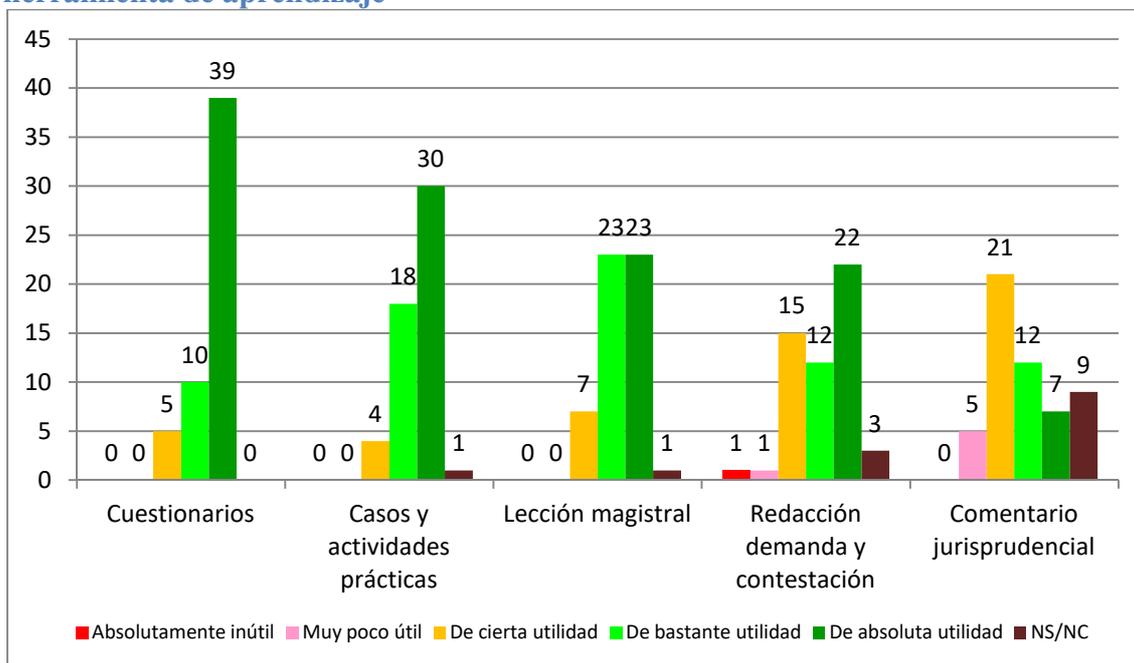


Por su parte, en las dos siguientes ilustraciones se ofrecen, respectivamente, los datos porcentuales y en términos absolutos arrojados por la encuesta realizada a los alumnos para calibrar su percepción sobre la utilidad de las distintas herramientas empleadas durante el curso para favorecer su aprendizaje. Como se ha indicado, el número de partícipes en la misma, parece una muestra suficientemente representativa del alumnado.

**Ilustración 10. Porcentaje de alumnos que otorgan una puntuación concreta a cada herramienta de aprendizaje**



**Ilustración 11. Número de alumnos que otorgan una puntuación a cada herramienta de aprendizaje**



## 6. Conclusiones

1ª.- Todas las herramientas de aprendizaje seleccionadas para el curso fueron consideradas bastante útiles o de absoluta utilidad por la mayoría de los estudiantes encuestados, lo que sugiere que todas ellas son aptas y adecuadas para la formación de un jurista y que en esta percepción he podido coincidir con mis alumnos.

2ª.- La herramienta mejor valorada de entre las propuestas fueron los cuestionarios de verdadero o falso y la peor valorada el comentario jurisprudencial.

3ª.- La lección magistral, considerada como un método tradicional de enseñanza y más próximo a una docencia teórica, se sitúa en un prudente término medio en la percepción que los estudiantes tienen de su utilidad para su proceso de aprendizaje, lo que muestra la capacidad de adaptación de este instrumento a los cambios educativos a lo largo del tiempo y la importancia que continúa revistiendo la transmisión oral del conocimiento de profesores a estudiantes.

4ª.- Dentro de los elementos habituales de la lección magistral, los alumnos valoran más la capacidad de la profesora de adaptarse a sus dudas y preguntas que el método puramente expositivo. Puesto que lo primero requiere la implicación y participación del alumno, la comunicación fluida entre docente y discente demuestra ser mucho más útil que la enseñanza basada en una comunicación unidireccional del docente a los discentes.

5ª.- Los estudiantes son perfectamente capaces de dissociar la utilidad de las herramientas de aprendizaje de su rentabilidad en términos de puntuación adicional para superar la asignatura (y, por consiguiente, distinguen entre aprendizaje y evaluación), ya que las tres herramientas mejor valoradas no les reportaban beneficios traducibles directamente en la calificación final de la asignatura.

## 7. Bibliografía

- AYLLÓN DÍAZ-GONZÁLEZ, J.M. (2010). “El uso de las plataformas de enseñanza virtual para impartir asignaturas jurídicas”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE)*, núm.1, págs.49-60. En línea: <http://www.eumed.net/rev/rejie>
  
- BUSTOS MORENO, Y. (2016). “Revisión de la metodología docente de ciertas disciplinas del Derecho civil en función de su distinta ratio”, *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación*, ÁLVAREZ TERUEL, J.D., GRAU COMPANY, S. y TORTOSA IBÁÑEZ, Mª.T. (Coords.), Alicante, Universidad de Alicante; págs. 1655-1675
  
- CERVILLA GARZÓN, Mª.D. (2010). “6. Elaboración de supuestos prácticos”, SÁNCHEZ GONZÁLEZ, Mª.P. (Coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior*, Madrid, Narcea S.A. de ediciones; págs. 53-60.
  
- CHINCHILLA PEINADO, J.A. y LÓPEZ DE CASTRO GARCÍA-MORATO, L. (2012). “Planificación estratégica y desarrollo del proceso de aprendizaje-evaluación para la adquisición de competencias en el grado de derecho a través de la guía docente y la plataforma Moodle”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE)*, núm. 5, págs. 163-184. En línea: <http://www.eumed.net/rev/rejie>
  
- GARGALLO LÓPEZ, B., SÁNCHEZ PERIS, F., ROS ROS, C. y FERRERAS REMESAL, A. (2010), “Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores”, *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, núm. 51/4; págs. 1-16.

- GONZÁLEZ RUS, J.J. (2003). “Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro”, *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología* (en línea), núm. 05-r1, págs. r1:1-r1:21. Disponible en internet: <http://criminet.ugr.es/recpc/recpc05-r1.pdf> [RECPC 05-r1 (2003), 1 ene].
  
- GOÑI RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, M<sup>a</sup>. y MESEGUER VELASCO, S. (2010), “Renovación de las metodologías docentes en los estudios de Grado en Derecho”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* (REJIE), núm. 2, págs. 135–148. En línea: <http://www.eumed.net/rev/rejie>
  
- HERNÁNDEZ SÁINZ, E. (2011), “Experiencias de aprendizaje del Derecho Mercantil a través de la jurisprudencia”, *Docencia y Derecho. Revista para la docencia jurídica universitaria*, núm. 3, págs. 1-15
  
- HERNANDO MASDEU, J. (2011), “Desarrollo y evaluación de competencias retóricas orales y escritas por medio de ensayos y casos prácticos”. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* (REJIE), núm.3, págs. 81-92, En línea: <http://www.eumed.net/rev/rejie>
  
- MEDINA ALCOZ, M<sup>a</sup>. (2010). “El Derecho problemático en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. (La lección magistral adaptada y el estudio de casos)”, *Dereito*, Vol 19, nº 1, págs. 263-283.
  
- ORDÓNEZ SIERRA, R. y RODRÍGUEZ GALLEGO, M.R., (2015). “Docencia en la Universidad: valoraciones de los estudiantes de la Universidad de Sevilla”, *Bordón, Revista de Pedagogía*, Vol. 67, núm. 3, págs. 85-101
  
- ZAMORA ROSELLÓ, M<sup>a</sup>.R. (2010). “La aplicación de metodologías activas para la enseñanza de las Ciencias a estudiantes de primer curso”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* (REJIE), núm.1, págs. 95-106. En línea: <http://www.eumed.net/rev/rejie>

- ZURITA MARTÍN, I. (2010). “I. La lección magistral”, SÁNCHEZ GONZALEZ, M<sup>a</sup>.P. (Coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior*, Madrid, Narcea S.A. de ediciones, págs. 17-22.