

ENSEÑAR Y APRENDER EN LÍNEA DERECHO CIVIL: CONTEXTUALIZACIÓN Y EXPERIENCIA EN EL GRADO DE ECONOMÍA

*Inmaculada Vivas Tesón*¹⁶

Departamento de Derecho Civil

*Facultad de Derecho, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales,
Facultad de Ciencias del Trabajo. Universidad de Sevilla*

RESUMEN

La enseñanza universitaria *e-learning* ó *b-learning* (dependiendo del mayor o menor grado de presencialidad) junto al Aprendizaje Basado en Problemas son estrategias pedagógicas cuya flexibilidad consiente al docente adaptarse adecuadamente al discente, permitiéndole desarrollar una acción formativa de calidad, particularmente, cuando aquél es un alumno del Grado de Economía, cuyo interés no reside, exclusivamente, en el mundo jurídico, debiendo ser “enganchado”, de una manera especial, a la asignatura de Derecho civil.

Palabras clave: EEES, estrategia docente, nuevas tecnologías, *e-learning*, *b-learning*, ABP, calidad.

ABSTRACT

The university education *e-learning* or *b-learning* (depending on the degree presentiality) alongside the Problem-Based Learning are teaching strategies its flexibility of both allows the teacher to adapt adequately to the student, allowing him/her to develop a formative action of quality, particularly, when that one is a student of the Degree of Economy, whose interest lies not exclusively in the legal world, that's why he must be "hooked", by a special way, on the subject of Civil law.

Keywords: EEES, educational strategy, new technologies, *e-learning*, *b-learning*, ABP, quality.

¹⁶ Profesora titular de Derecho civil. Web personal: <http://personal.us.es/ivivas>. Correo electrónico: ivivas@us.es

1. INTRODUCCIÓN. ANTECEDENTES

En el viejo Continente, nos encontramos, dentro del denominado “proceso de Bolonia”, ante la entrada (ya una realidad, en la Universidad de Sevilla, desde el pasado Curso académico 2009/2010) en el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES), el cual, sin lugar a dudas, ha provocado profundos cambios en el proceso enseñanza-aprendizaje universitario.

El nuevo modelo organizativo del proceso de convergencia educativa europea gira en torno al diseño de espacios, recursos y dinámicas que favorezcan el aprendizaje. En él, el estudiante y su actividad formativa son el centro alrededor de los cuales pivota la enseñanza, de modo que la nueva forma de interacción universitaria debe confeccionarse a medida de su protagonista, el alumno¹⁷, no ya el profesor, quien es una pieza más dentro del puzzle educativo.

Plenamente consciente de ello y de la enorme responsabilidad que conlleva mi maravilloso y apasionante oficio, desde hace años, vengo participando en numerosos cursos y congresos orientados a mi propia formación docente, realizando diversos proyectos de innovación y transmitiendo mis concretas experiencias al respecto en distintos foros.

2. OBJETIVOS

En el pasado Curso académico 2009-2010, tuve la suerte de volver a impartir docencia en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Sevilla, tras haberlo hecho durante varios años en otros centros, y, por tanto, me enfrentaba a un perfil estudiantil distinto, lo cual, además, coincidía con el arranque de la implantación del EEES en nuestra Universidad.

El alumno del Grado de Economía debe ser especialmente “enganchado” a la asignatura de Derecho civil. Su interés es el mundo económico, no el jurídico, de modo que su formación tiene una dimensión completamente distinta al alumno del Grado de Derecho. Ello no obstante, la efectiva transmisión de los conocimientos y adquisición de habilidades y competencias básicas, así como el manejo de las herramientas jurídicas son esenciales para su formación integral, pero, en atención a sus concretas inquietudes, a las cuales ha de sumarse que la asignatura de Derecho civil se cursa en el primer curso del Grado de Economía, las estrategias y técnicas de enseñanza deben caracterizarse por una gran vivacidad y dinamismo que permitan al discente descubrir por sí mismo la gran utilidad práctica que le reporta el estudio del Derecho para ser un profesional de la economía.

De este modo, en atención a las concretas características y necesidades formativas del discente del Grado de Economía, titulación no propiamente jurídica, decidí buscar y aplicar las estrategias pedagógicas más adecuadas al mismo, las cuales

¹⁷ En estas páginas se utiliza un lenguaje no sexista, de modo que la referencia a personas citadas en género masculino, por economía del lenguaje, debe entenderse como un género gramatical no marcado o inclusivo.

quisiera compartir con el lector con el único propósito de realizar, con la perspectiva que proporciona el paso del tiempo, un diagnóstico de lo personalmente experimentado y descubierto que me permita reflexionar sobre la propia práctica y, en consecuencia, mejorar la calidad de mi labor docente en el marco del EEES.

3. METODOLOGÍA

De un lado, consideré oportuno impartir parte de mi docencia a través del entorno virtual, llevando a cabo una enseñanza mixta o de semipresencialidad (conocida como *blended learning* o *b-learning*), con el fin de promover el aprendizaje continuo (*longlife-learning*) –y dinámico, añadiría yo- del discente.

En el entendido de que las enseñanzas universitarias han de reducir, considerablemente, su contenido teórico y adquirir una dimensión mucho más pragmática, especialmente orientada al futuro ejercicio profesional de los graduados, así como potenciar la autonomía del estudiante en su proceso formativo, han de fomentarse nuevos métodos docentes que complementen el clásico formato de la clase magistral, como, por ejemplo, a través del *b-learning*.

Así las cosas, incorporé la asignatura *Instituciones Básicas de Derecho Privado* del Grado de Economía a la plataforma de la Enseñanza Virtual (en adelante, EV) de la Universidad de Sevilla. A través de dicho sistema, pretendía dar un enfoque diferente al proceso enseñanza-aprendizaje universitario, que lo enriqueciera aportándole mayor calidad tanto a éste en sí mismo como a mi propia labor formativa¹⁸.

La plataforma, también denominada “*Blackboard*”, permite acceder a gran cantidad de información de manera rápida, flexible (sin fronteras geográficas ni temporales), contribuye a facilitar la comunicación docente-discente, posibilita la puesta en común de datos así como el trabajo colaborativo, lo cual conlleva una notable mejora formativa. Sin lugar a dudas, tales ventajas hacen de la formación a través de Internet un sistema de aprendizaje mucho más abierto y accesible al tradicional, en el cual el alumno ha de abandonar su papel de receptor pasivo para convertirse en protagonista de su propio proceso formativo. Por ello es imprescindible una buena planificación y programación previa de la formación *on line* del curso por parte del profesor.

A través de la utilización de la herramienta WebCT para la docencia del Derecho civil, persigo, entre otros, los principales objetivos que ahora siguen:

- Evitar el anquilosamiento de la capacidad profesional del docente en las técnicas de enseñanza, siendo fundamental su renovado y constante reciclaje
- Introducir nuevos métodos docentes al ritmo de la aparición de nuevas tecnologías y las necesidades de los discentes
- Utilizar un instrumento eficaz que permita agilizar la comunicación con los alumnos

¹⁸ Compartimos la opinión de CABERO ALMENARA, J.: “La aplicación de las TIC: ¿esnobismo o necesidad educativa”, en *Red Digital*, 1, 2001 y en <http://reddigital.cnice.mecd.es/1/cabero/01cabero.html>T, quien subraya que “la importancia de las tecnologías no se encuentra en ellas mismas, sino en lo que somos capaces de realizar con ellas”.

- Fomentar la mayor implicación posible del alumno en el desarrollo de la asignatura
- Ofrecer al alumno unos medios de trabajo más próximos a la nueva filosofía de enseñanza universitaria hacia la que camina el EEES: “enseñar a aprender”¹⁹
- Proporcionar al alumno la posibilidad de estar en permanente contacto con el profesor por medio de la red
- Obtener una formación integral del alumno

Dado que la asignatura se imparte en el primer trimestre del primer curso, esto es, se trata de alumnos de nuevo ingreso en la Facultad, tuve que dedicar, necesariamente, la primera sesión a explicar, en el Aula de informática, el funcionamiento de la WebCT, aunque, ciertamente, tras pocos minutos los estudiantes bucearan se movían en el entorno virtual “como pez en el agua”, puesto que son “nativos digitales”, frente a los profesores, “inmigrantes digitales”²⁰.

Del conjunto de herramientas de información y comunicación, me centraré en aquéllas que me han resultado más útiles para el apoyo a la docencia a través de Internet.

Una de ellas ha sido la herramienta tareas. Durante el cuatrimestre en el cual se imparte la asignatura pedí a los estudiantes que realizaran las siguientes cuatro tareas:

1. Tarea 1ª: Búsqueda de una sentencia (debían buscar en una determinada base de datos jurídica una Sentencia del Tribunal Supremo sobre una determinada cuestión prefijada. Una vez seleccionada, debían enviármela).
2. Tarea 2ª: Identificación de un documento notarial (en concreto, era una escritura pública de emancipación de un hijo).
3. Tarea 3ª: Comprensión de una lección del temario (se trataba de responder a un cuestionario de preguntas acerca de una lección previamente leída por el alumno y no explicada por mí en clase, cuyas respuestas debían enviarme).
4. Tarea 4ª: Identificación de un documento judicial (se trataba de una consignación judicial de una cosa debida).

De las herramientas incorporadas a mi asignatura, he destacar, muy especialmente, por los resultados tan positivos alcanzados, la de los foros de debate, herramienta de comunicación asíncrona que considero una óptima estrategia de aprendizaje colaborativo e investigador.

He de confesar que, para la consecución de los objetivos de aprendizaje previamente trazados, en ocasiones, he utilizado indebidamente los foros, pues además de plantear en ellos auténticos debates, a través de ellos colocaba a los alumnos en la búsqueda de información de interés práctico (p. ej. “*averigua cuánto cuesta hacer un testamento*”), le pedía que pusieran ejemplos de algún concepto jurídico aprendido o

¹⁹ Se sigue, así, la reflexión de LAO TSÉ: “*Si le das pescado a un hombre hambriento, le nutres durante una jornada. Si le enseñas a pescar, lo nutrirás durante toda su vida*”. Acerca de ello, *vid.* el reciente trabajo de RUÉ DOMINGO, J.: *El aprendizaje autónomo en educación superior*, Madrid, 2009.

²⁰ Son términos muy gráficos empleados por GHISLANDI, P.T: *Verso la eUniversity*, Trento, 2007.

bien comentábamos alguna noticia de prensa previamente seleccionada por mí atendiendo a temas señaladamente atractivos para los estudiantes (p. ej. en relación al “caso Marta del Castillo”). He de decir que la participación en los foros de debate ha sido muy alta en el grupo.

Junto a la WebCT, intenté aplicar los conocimientos adquiridos en un curso de formación organizado por el ICE sobre Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), con el cual se pretendía la coordinación entre las distintas asignaturas del Grado de Economía. Su finalización en diciembre me impidió, lamentablemente, llevar a cabo su implementación en el Curso académico 2009/2010.

En tanto las teorías del aprendizaje del conductismo y cognitivismo se centran en saber, para la teoría del constructivismo el aprendizaje es un proceso de construcción (valga la redundancia) del significado. A diferencia del conductismo, que consiste en una serie de estímulos-respuesta, o del cognitivismo, que consiste en la integración de la nueva información en el esquema cognitivo existente, en el constructivismo, el aprendizaje tiene lugar cuando una persona interpreta o extrae el significado de su experiencia; aprende haciendo y no escuchando o leyendo; se parte de que el cerebro no es un mero contenedor o recipiente en el cual se deposita y acumula información, sino una entidad que construye la experiencia y el conocimiento, los ordena y les da forma²¹.

Tradicionalmente, la enseñanza-aprendizaje del Derecho se ha basado, exclusivamente, en el papel transmisivo del tutor o formador a través de la clase magistral y el correlativo rol receptivo del alumno, de quien se pretendía un estudio individual mediante un esfuerzo memorístico de una ingente cantidad de contenidos que debía quedar debidamente reflejada en el examen final, lo que, a la postre, ha demostrado tener resultados insatisfactorios, principalmente, por no promover el pensamiento creativo ni la aplicación de los conocimientos teóricos a los casos reales, además del olvido, a muy corto plazo, de la gran parte de la información recibida. No obstante, era, sin lugar a dudas, el único modelo docente a seguir en un contexto de masificación de las aulas.

A la vista de ello, con el reto de alcanzar la formación integral del discente²², el docente debe manejar los diferentes procedimientos e instrumentos de enseñanza para que el alumno asimile de manera reflexiva y participativa los contenidos de la asignatura, preparándole para el aprendizaje autónomo pero acompañado. Así las cosas, en el marco del EEES y ante los cambios socioculturales, educativos y tecnológicos acontecidos en los últimos años, considero muy positivo el aprendizaje universitario desde el constructivismo pedagógico.

El discente es activo en su aprendizaje, el cual se da en interacción constante con el medio y con las personas que lo rodean. Es decir, el aprendiz debe elaborar el

²¹ Para un estudio más profundo, *vid.* COLL, C./MARTÍN, E./MAURI, T./MIRAS, M./ONRUBIA, J./SOLÉ, I./ZABALA, A.: *El constructivismo en el aula*, Barcelona, 9ª ed. 1999.

²² Dentro de los 3 tipos de aprendizaje que destaca BAIN, K.: *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia, 2005, “aprendizaje superficial”, “aprendizaje estratégico” y “aprendizaje profundo”, el autor considera que lo diferencia a los mejores profesores universitarios es la capacidad de involucrar a sus estudiantes en el “aprendizaje profundo”.

material que recibe y al que se enfrenta, debe construir nuevos significados, para lo cual es muy importante la acción del medio y de los otros. Si el alumno se hace una pregunta quiere decir que está pensando, explorando, buscando explicaciones, soluciones. El docente, por tanto, debe dar oportunidad al discente para pensar, investigar, experimentar, preguntar, lo que le permitirá construir su propia comprensión y el nuevo aprendizaje a partir de su concreta experiencia al interactuar con su entorno. Ello requiere, inexorablemente, un contexto rico y eminentemente real y práctico.

El rol del formador no es, pues, imponer los pasos, procesos y estructuras rígidas, sino facilitar un proceso por el que los alumnos sean capaces de construir su propio conocimiento, implicándose en promover el aprendizaje colaborativo entre ellos, mediante el cual se generen múltiples soluciones a un problema real concreto; en definitiva, enseñar lo que se ha de construir²³. Por su parte, el discente es constructor y descubridor del saber.

De este modo, al contrario que la docencia convencional, los contenidos pierden importancia, siendo mayor la necesidad de enseñar a pensar, a crear, a aprender.

La evaluación, en consecuencia, ha de ser formativa; todo lo que el alumno hace cuenta, pues lo importante no son los resultados, sino los aprendizajes significativos que ha ido adquiriendo y desarrollando a lo largo de todo el proceso y que él mismo puede autoevaluar.

Conforme a ello, la asignatura Instituciones básicas de Derecho Privado²⁴, bajo el enfoque del ABP, resultaría estructurada del siguiente modo:

COMPETENCIAS

1. **Conocer y aplicar los conceptos básicos del Derecho privado** acerca de las normas jurídicas, los sujetos jurídicos, el patrimonio y los bienes, las relaciones obligatorias, los contratos y la responsabilidad extracontractual. (*8 semanas, inicio de curso/mitad de noviembre*)
2. **Elaboración y exposición oral de un dictamen jurídico a partir de un caso práctico** (*4 semanas, -mitad de noviembre/diciembre*)
3. **Estudio de documentación jurídica y confección de un contrato** (*3 semanas, en enero*)

Iª COMPETENCIA

TAREAS

²³ V. COLL, C.: “Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que ha de construirse?”, en *El constructivismo en la práctica*, Barcelona, 2000, págs. 11-32.

²⁴ Asignatura cuatrim. (1º c.), de una duración de 15 semanas; considerándose 9 h. semanales de trabajo (4 presenciales y 5 fuera de clase).

Análisis de casos prácticos planteados por la profesora en el que el alumno debe ser capaz de identificar los conceptos jurídicos básicos, así como la relación existente entre ellos.

CÓMO REALIZAR LA TAREA

Trabajo en grupo: 6-8 estudiantes por grupo.

Material: referencia de manuales (excepcionalmente, artículos doctrinales)²⁵, glosario de términos jurídicos, normativa y sentencias judiciales que los estudiantes han de buscar en bases de datos jurídicas.

PRODUCTO

Ficha teórica de las lecturas.

Ficha por grupo según el modelo facilitado.

Exposición por grupo de un concepto.

ESCENARIO

Aula (utilización de portátiles) y Plataforma EV.

CALENDARIO (8 SEMANAS, con 4 horas de clases presenciales y 5 de trabajo fuera de clase, aproximadamente). Teniéndose en cuenta que el Programa contiene 16 temas, se han agrupado por bloques, dedicándole más tiempo a los que presentan mayor dificultad para el estudiante, del siguiente modo:

1ª y 2ª semanas (lecciones 1-3):

- Trabajo en clase para las dos semanas: 1 hora de presentación, 2 horas de explicación teórica y entrega de casos; 5 horas de trabajo en clase con entrega de fichas teóricas y resolución de casos prácticos bajo supervisión de la profesora.
- Trabajo fuera de clase: buscar bibliografía; estudio individual de los capítulos, realización de fichas teóricas y participación en foros de debate en la EV.

3ª semana (lecciones 4-5):

- Trabajo en clase: entrega de fichas teóricas, 1 hora de explicación teórica, entrega de casos, 2 horas de trabajo en clase con revisión de la profesora y 1 hora de explicación de un concepto jurídico por cada grupo.

²⁵ Tratándose de un alumno del Grado de Economía, por tanto, que ha de recibir sólo una formación básica jurídica, el material básico ha de ser el manual, de manera que sólo se recomendaría algún artículo doctrinal en caso de ser éste fundamental para una cuestión jurídica determinada y fácilmente comprensible.

- Trabajo fuera de clase: buscar bibliografía; estudio individual de los capítulos, realización de fichas teóricas y participación en foros de debate en la EV.

4ª semana (lecciones 6-8):

- Trabajo en clase: entrega de fichas teóricas, 1 hora de explicación teórica, entrega de casos, 2 horas de trabajo en clase y 1 hora de explicación de un concepto jurídico por cada grupo.
- Trabajo fuera de clase: buscar bibliografía; estudio individual de los capítulos, realización de fichas teóricas, y participación en foros de debate en la EV, y Autoevaluación tipo test en la EV para comprobar la adquisición de conocimientos jurídicos.

5ª y 6ª semanas (lecciones 9-12 y 16):

- Trabajo en clase para las tres semanas: entrega de fichas teóricas, 2 horas de explicación teórica, entrega de casos, 4 horas de trabajo en clase con revisión de la profesora y 2 horas de explicación de un concepto jurídico por cada grupo.
- Trabajo fuera de clase: buscar bibliografía; estudio individual de los capítulos, realización de fichas teóricas, y participación en foros de debate en la EV y Autoevaluación tipo test en la EV para comprobar la adquisición de conocimientos jurídicos.

7ª y 8ª semana (lecciones 12-15):

- Trabajo en clase: entrega de fichas teóricas, 2 horas de explicación teórica, entrega de casos, 4 horas de trabajo en clase con revisión de la profesora y 2 horas de dramatización de una sentencia judicial (Sala de Vistas de la Facultad de Derecho).
- Trabajo fuera de clase: buscar bibliografía; estudio individual de los capítulos, realización de fichas teóricas, y participación en foros de debate en la EV, y Autoevaluación tipo test en la EV para comprobar la adquisición de conocimientos jurídicos.

EVALUACIÓN

Protocolo de seguimiento en el aula

Rúbricas de evaluación:

- Evaluación por iguales: en la exposición de conceptos jurídicos, cada grupo debe evaluar al resto
- Autoevaluación
- Heteroevaluación

USO DE LA PLATAFORMA

- Instrucciones básicas para toda la asignatura y concretas por competencias

- Calendario con una programación lo más detallada posible
- Foro general para dudas de la asignatura y foro para cada bloque de temas del Programa
- Presentaciones power point y vídeos
- Autoevaluaciones tipo test

2ª COMPETENCIA

TAREAS

Análisis de casos prácticos, proporcionados por la profesora, de cierta complejidad al relacionarse en ellos distintos conceptos jurídicos ya estudiados y que el alumno debe identificar, intentando resolver la problemática jurídica planteada.

CÓMO REALIZAR LA TAREA

Trabajo en grupo: 6-8 estudiantes por grupo

Material: referencia de manuales (excepcionalmente, artículos doctrinales), normativa y sentencias judiciales que los estudiantes han de buscar en bases de datos jurídicas.

PRODUCTO

Dictamen jurídico elaborado y entregado por cada grupo
Exposición grupal del documento jurídico y preguntas

ESCENARIO

Aula (utilización de portátiles) y Plataforma EV

CALENDARIO (4 SEMANAS, con 4 horas de clases presenciales y 5 de trabajo fuera de clase, aproximadamente):

1-2ª semanas:

- Trabajo en clase para las dos semanas: 1 hora de entrega de casos prácticos y orientación para la elaboración del dictamen jurídico, 3 horas de análisis y discusión por grupos del caso, 2 horas de taller de confección del dictamen jurídico y entrega del mismo el 4º día.
- Trabajo fuera de clase: repaso de conceptos jurídicos relacionados con el caso práctico objeto de análisis.

3ª semana:

- Trabajo en clase: 3 horas exposición por grupos de cada dictamen jurídico y 1 hora de preguntas/debate.

- Trabajo fuera de clase: lectura de dictámenes jurídicos elaborados por los grupos (subidos oportunamente a la plataforma) y preparación de preguntas a realizar a los compañeros ponentes.

EVALUACIÓN

Protocolo de seguimiento en el aula

Rúbricas de evaluación:

- Evaluación por iguales: en la exposición de conceptos jurídicos, cada grupo debe evaluar al resto
- Autoevaluación
- Heteroevaluación

USO DE LA PLATAFORMA

- Instrucciones básicas para toda la asignatura y concretas por competencias
- Calendario con una programación lo más detallada posible
- Foro general para dudas de la asignatura y foro para cada bloque de temas del Programa
- Dictámenes jurídicos elaborados por los grupos

3ª COMPETENCIA

TAREAS

Análisis de documentación jurídica proporcionada por la profesora en la que el alumno debe identificar los conceptos jurídicos básicos ya estudiados y la utilidad práctica del documento analizado.

CÓMO REALIZAR LA TAREA

Trabajo en grupo: 6-8 estudiantes por grupo

Material: referencia de manuales (excepcionalmente, artículos doctrinales) normativa y documentación jurídica.

PRODUCTO

Documento jurídico elaborado y entregado por cada grupo

Sistematización por grupo del documento jurídico y preguntas

ESCENARIO

Aula (utilización de portátiles) y Plataforma EV

CALENDARIO (4 SEMANAS, con 4 horas de clases presenciales y 5 de trabajo fuera de clase, aproximadamente)

1-2ª semanas:

- Trabajo en clase semanal: 1 hora de entrega de distintos documentos jurídicos (demandas, escrituras públicas, etc.) y orientación y relación con conceptos jurídicos ya estudiados, 1 hora de análisis de los mismos, 2 horas de taller de confección de un documento jurídico similar y entrega el mismo el 4º día.
- Trabajo fuera de clase: repaso de conceptos jurídicos relacionados con la documentación jurídica objeto de análisis y redacción del documento jurídico.

3ª semana:

- Trabajo en clase: 3 horas sistematización por grupos de cada documento jurídico elaborado, explicando al resto de los compañeros la estructura del mismo y la problemática abordada en él; 1 hora de preguntas/debate.
- Trabajo fuera de clase: lectura de documentación jurídica elaborada por los grupos (subida oportunamente a la plataforma) y preparación de preguntas a realizar a los compañeros ponentes.

EVALUACIÓN

Protocolo de seguimiento en el aula

Rúbricas de evaluación:

- Evaluación por iguales: en la exposición de conceptos jurídicos, cada grupo debe evaluar al resto
- Autoevaluación
- Coevaluación alumno/profesor (nivel de satisfacción: “insatisfecho”, “satisfecho”, “complacido”).
- Heteroevaluación

USO DE LA PLATAFORMA

- Instrucciones básicas para toda la asignatura y concretas por competencias
- Calendario con una programación lo más detallada posible
- Foro general para dudas de la asignatura y foro para cada bloque de temas del Programa
- Documentación jurídica elaborada por los grupos

COMPETENCIAS TRABAJADAS A LO LARGO DEL CURSO

- Expresión (oral y escrita)
- Competencia tecnológica (manejo de bases de datos y plataforma virtual)
- Capacidad de juicio de valor (autoevaluación, evaluación por pares)

- Lectura en otro idioma (sólo en cursos superiores a través de artículos doctrinales escritos en algún idioma distinto al español, principalmente, en inglés)

4. RESULTADOS

En concreto, los resultados obtenidos por el Grupo 1 en la asignatura Instituciones Básicas de Derecho Privado el pasado Curso 2009/2010 son los siguientes:

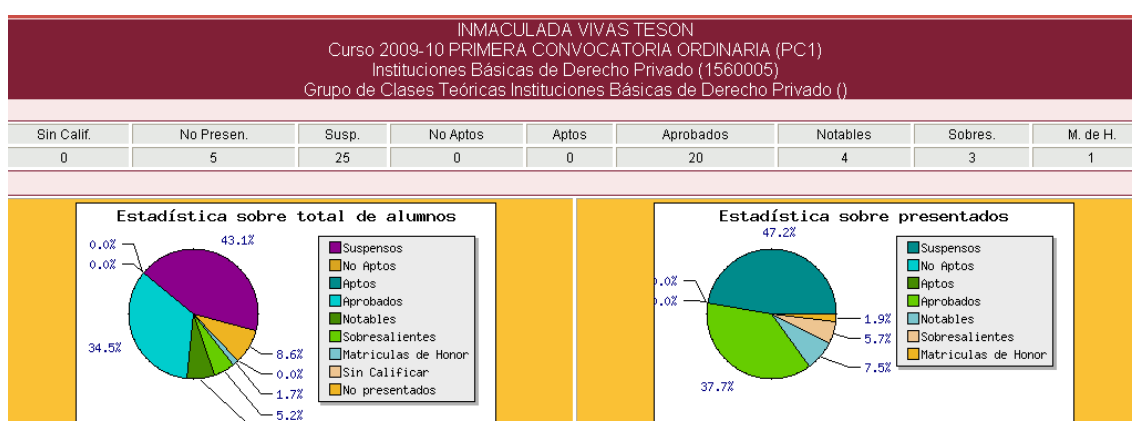


Gráfico 1: Estadística Primera Convocatoria Ordinaria

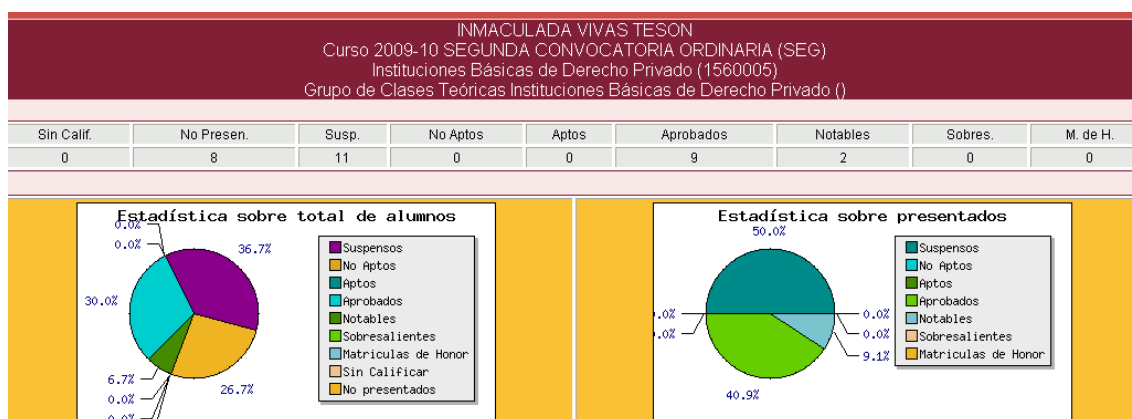


Gráfico 2: Estadística Segunda Convocatoria Ordinaria

5. CONCLUSIONES

Los concretos resultados obtenidos en la puesta en práctica de la metodología docente de *b-learning* o enseñanza mixta han sido y siguen siendo, sin duda, altamente

positivos, tanto para el discente como para la docente autora de estas páginas. La utilización de dicha estrategia docente en la enseñanza de la asignatura Instituciones Básicas de Derecho Privado en el Grado de Economía me ha permitido alcanzar los objetivos pedagógicos del curso, a la vez que conseguir la motivación de un alumno cuyo interés no reside, exclusivamente, en el mundo jurídico.

Según he podido constatar, la enseñanza universitaria *b-learning* se ha incrementado considerablemente en los últimos años. Se trata de una estrategia docente cuya flexibilidad consiente al docente adaptarse adecuadamente al discente, permitiéndole desarrollar una acción formativa de calidad.

Sin embargo, se ha promovido dicho tipo de enseñanza, mayormente, a título individual por cada docente o, como mucho, de pequeños grupos de profesores, pero no como estrategia o iniciativa corporativa. Considero que, de cara al futuro, la Universidad hispalense debería abordar un plan estratégico que fomente, en mayor medida, los proyectos colaborativos entre profesores, puesto que la interdisciplinariedad es sumamente interesante y enriquecedora para el estudiante, quien deja, así, de percibir las asignaturas como compartimentos estancos e incommunicados, al cual debe acompañar un adecuado plan de apoyo y soporte técnico al profesorado.

Por otra parte, resulta innegable que el sistema de *e* ó *b-learning* (según el menor o mayor grado de virtualidad) permite aprender más, pero es más costoso y requiere más tiempo; hoy por hoy, no compensa ni al docente ni al discente. El ambiente académico actual no es suficientemente incentivador. Para ambos, la enseñanza virtual conlleva una carga lectiva extra (en algunos casos, considerablemente elevada) o, dicho de otro modo, a coste cero. Gran parte del profesorado aún no utiliza el *e-learning* porque no se encuentra entusiasmado o motivado para ello, lo cual creo que debería solventarse mediante un justo reconocimiento académico de sus horas de “teletrabajo”.

Son absolutamente necesarias una información y formación adecuadas del docente como formador *on line* para la utilización productiva de las tecnologías. En concreto, los docentes deben recibir una formación que les permita conocer, con claridad, su nuevo rol profesional y, en consecuencia, poder ofrecer un sistema de *b-learning* de calidad, la cual podrá evaluarse en función de, entre otros, los siguientes parámetros:

- Diseño adecuado
- Accesibilidad
- Eficacia del aprendizaje *on line*
- Relación coste/beneficio
- Satisfacción del docente y del discente.

Junto con el *b-learning*, la metodología ABP presenta grandes bondades frente a la enseñanza-aprendizaje tradicional, las cuales ya han sido anteriormente expuestas.

No obstante, en la actualidad, es aún difícil lograr su completo éxito, de un lado, porque el número de alumnos por grupo de docencia resulta considerablemente excesivo para su puesta en práctica y, de otro, porque la innovación educativa representada por el ABP implica un cambio significativo que conlleva la redefinición de valores y objetivos del programa docente y la modificación del rol del profesor, lo cual no es un proceso sencillo de simple adecuación o actualización de contenidos, sino una

auténtica transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje que conlleva una enorme carga de trabajo y esfuerzo para el docente, que, hoy por hoy, no son suficientemente reconocidos ni valorados institucionalmente.

6. BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ, V. B./LÁZARO, A. J. (coords.), 2002. **Calidad de las universidades y orientación universitaria**. Archidona (Málaga).

BALLESTEROS, C./CABERO, J. (2002). **TICS para la Formación: su Utilización Didáctica**, Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica, Universidad de Sevilla.

BAUTISTA, G./FORÉS, A./BORGES, F. (2006). **Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje**. Madrid.

BAIN, K. (2005). **Lo que hacen los mejores profesores universitarios**, Valencia.

BARREL J. (1999). **Aprendizaje basado en Problemas, un Enfoque Investigativo**, Buenos Aires.

CABERO, J. (2001). “La aplicación de las TIC: ¿esnobismo o necesidad educativa”, en **Red Digital**, 1, y en <http://reddigital.cnice.mecd.es/1/cabero/01cabero.html>T

CABERO, J. (2007). **Tecnología Educativa**, Madrid.

CABERO, J./BARROSO, J. (2007). **Posibilidades de la teleformación en el espacio europeo de educación superior**. Granada.

CASTAÑEDA, L. (2009). “Las Universidades apostando por las TIC: modelos y paradojas de cambio institucional”, en **EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa**, núm. 28, marzo 2009.

CEBRIÁN, M. (coord.). (2003). **Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria**. Madrid.

COLL, C./MARTÍN, E./MAURI, T./MIRAS, M./ONRUBIA, J./SOLÉ, I./ZABALA, A. (1999). **El constructivismo en el aula**, Barcelona, 1999.

COLL, C./MAURI, T./ONRUBIA, J. (2006). “Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo”, en **RUSC**, vol. 3, núm. 2.

EVENSEN, D.H./HMELO, C. E. (2000). **Problem-based Learning: a research perspective on learning interactions**, London.

GHISLANDI, P. (2007). **Verso la eUniversity**. Trento.

HOFFMAN, B./RITCHIE, D. (1997). "Using multimedia to overcome the problems with Problem Based Learning", en **Instructional Science**, V. 25, págs. 97-115.

LUCAS, M./GARCÍA GUASCH, R./MORET, E./LLASERA, R./MELERO, A./CANET, J. (2006). "El aprendizaje basado en problemas aplicado a la asignatura de pregrado de Anestesiología, Reanimación y Terapéutica del Dolor", en **Rev. Esp. Anestesiol**, 53, págs. 419-425.

ROMAÑA, T. (2007). "Evaluar el trabajo con foros electrónicos: propuesta de un sistema", en **RUSC**, Vol. 4, n.º 2, UOC. [Fecha de consulta: 18/03/2010]. <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/romana.pdf>.

RUÉ, J. (2009). **El aprendizaje autónomo en educación superior**. Madrid.

TORRES GORDILO, J. J. (2008). "E-Portafolios para Evaluar el Abp en la e-Universidad", en **V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria**, Valencia, ICE, págs. 1-14.

VIVAS TESÓN, I. (2009). "Innovación docente en Derecho civil: una experiencia concreta en la Universidad de Sevilla", en **Actas del Congreso Internacional sobre Investigación e Innovación de la Docencia Universitaria en el EEES (InnovaDOC)**, UNED, Madrid.

VIVAS TESÓN, I. (2010). "Estrategias y Técnicas de la enseñanza *b-learning* del Derecho civil en el Grado de Economía", en **Nuevas formas de docencia en el área económico-empresarial**, Sevilla, págs. 33-50.

VIVAS TESÓN, I. (2010). "Experiencias metodológicas en el aprendizaje jurídico del Derecho civil desde la perspectiva del EEES", en la **I Jornada de Innovación Docente de la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Sevilla**.

WOODS, D. R. (1995). **Problem-based Learning: resources to gain the most from PBL**, Canadá.