

CLASES DE DERECHO CIVIL "A LA BOLOÑESA"²⁰

LESSONS IN CIVIL LAW "ALLA BOLOGNESE"

Inmaculada Vivas Tesón
Departamento de Derecho Civil y Patrimonial Privado
Universidad de Sevilla
ivivas@us.es

RESUMEN

Ante el reto "Boloñés" del aprendizaje universitario desde el constructivismo pedagógico, a través de diversas técnicas docentes experimentadas en los últimos años, intento descubrir la adecuada combinación de las mismas con el fin de contribuir a la formación integral del alumno, de suma importancia cuando el discente es un alumno del primer curso del Grado de Economía, quien debe ser "enganchado", de una manera especial, a la asignatura de Derecho civil.

PALABRAS CLAVE: EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), estrategia docente, constructivismo pedagógico, calidad.

ABSTRACT

Faced with the "Bolognese" challenge of university learning within the framework of constructivist pedagogy, through a variety of technical issues experienced in the last years, I try to discover the adapted combination of them with the aim of contributing to the student integral education, of paramount importance when the learner is a first year undergraduate Economy student, who must "engage" with the subject of Civil Law in a special manner.

KEYWORDS: EHEA (European Higher Education Area), educational strategy, pedagogic constructivism quality.

²⁰ El Título de la presente comunicación es una adaptación del artículo de prensa de José Lázaro, profesor de Humanidades Médicas en la Universidad Autónoma de Madrid, titulado "Clases a la boloñesa", publicado en el Diario El País, el 2 de septiembre de 2010.

1. INTRODUCCIÓN. ANTECEDENTES

En estos momentos, no me resulta posible pronunciarme acerca de si "Bolonia" es o no la mejor elección. Habrá que esperar aún algunos años para comprobar si se logran alcanzar los ambiciosos objetivos marcados (la actual conjuntura económica europea lo obstaculiza considerablemente) y, tras ello, podremos dar una respuesta a favor o en contra del modelo universitario recién implantado. Sus luces y sus sombras nos permitirán hacer balance y valorar si el enorme esfuerzo de toda la comunidad universitaria verdaderamente ha merecido o no la pena.

Sin embargo, de lo que no existe duda es de que el proceso de convergencia educativa europea ha creado foros de reflexión y análisis crítico de metodología docente, espacios de encuentro de creatividad e innovación, con anterioridad, completamente inexistentes y, ello, a mi modesto entender, ya es todo un éxito.

Europa ha conferido a la Universidad obligaciones (y, consiguientemente, responsabilidades) más amplias de las antes atribuidas, con el fin de que los ciudadanos europeos sean capaces de afrontar los retos del Siglo XXI.

El Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES), hoy por hoy una realidad en la Universidad de Sevilla, ha provocado, sin lugar a dudas, profundos y radicales cambios en el proceso enseñanza-aprendizaje universitario.

Nuestra Universidad ha realizado, durante estos últimos años, notables esfuerzos con el fin de no quedarse atrás en su firme compromiso con la Europa del Conocimiento. Su profesorado se ha implicado, a coste cero, en la implantación del Plan Bolonia y en las profundas transformaciones que la convergencia educativa europea conlleva. Creo que los resultados de estos primeros esfuerzos son, hasta el momento, satisfactorios, si bien ahora toca reflexionar, más pausadamente, sobre la calidad de las estrategias docentes que estamos desarrollando en el marco del EEES.

2. OBJETIVOS

El nuevo modelo organizativo del proceso de convergencia educativa europea gira en torno al diseño de espacios, recursos y dinámicas que favorezcan el aprendizaje, lo que, inevitablemente, nos obliga a *"repensar la práctica docente universitaria"* en búsqueda de la máxima calidad y excelencia.

En este nuevo contexto y en la búsqueda permanente de una mejora de nuestra labor docente (en aprendizaje diario y constante a través de todos y cada uno de mis alumnos), en cada curso académico he intentado buscar la metodología docente más adecuada al discente. La impartición de docencia en varios Centros, la Facultad de Derecho, Ciencias del Trabajo y Ciencias Económicas y Empresariales me coloca, indudablemente, en una posición privilegiada y sumamente enriquecedora, puesto que la estrategia metodológica a seguir en la impartición de la asignatura de Derecho civil consiste en la búsqueda del *"traje a medida"* para los alumnos de cada uno de los Grados citados, de intereses formativos e inquietudes vocacionales (y, concretamente, jurídicas) de muy diversa índole. Son, en definitiva, los alumnos, su nivel

cultural, su interés por la asignatura, su inquietud, los que marcan, decisivamente, mi ritmo docente.

Basta un dato objetivo para darse cuenta de ello. En los Grados de Economía, Administración y Dirección de Empresas y Relaciones Laborales y Recursos Humanos, la asignatura de Derecho Civil se imparte en un único curso, en concreto, en primero, en tanto que en el Grado de Derecho se imparte en todos los cursos. Naturalmente, en tanto que en los tres primeros Grados se persigue una formación jurídico-privada básica y complementaria del alumno, en el Grado de Derecho se trata de formar al futuro operador jurídico.

Aunque pudiera resultar difícil de creer, mi esfuerzo docente es considerablemente mayor en aquellos Grados en los cuales la asignatura que imparto se limita a introducir al alumno en el mundo del Derecho con el fin de que aprenda su básico manejo para el desarrollo de sus respectivos roles profesionales, que en aquél en el cual formo a futuros profesionales jurídicos.

Bajo esta óptica, el alumno del Grado Economía, Título en el cual imparto docencia en el presente curso académico 2011/2012, debe ser "enganchado" a la asignatura Instituciones Básicas de Derecho Privado, de una manera especial. Su interés no es exclusivamente 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 habilidades básicos 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 Grado de Economía en el primer año, 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 Privado para ser un profesional de la Economía.

Mi confesada falta de conocimientos pedagógicos me ha conducido a moverme siempre, con acierto o no, por mera intuición, la cual, me permite, desde hace ya varios años, probar diferentes metodologías docentes, que, a continuación, paso, sucintamente, a exponer, compartiéndolas con el lector, a quien se advierte que no encontrará en estas páginas ni un solo invento o descubrimiento del cual aquí quiera darse cuenta, sino, sencillas y concretas experiencias o tácticas pedagógicas.

3. METODOLOGÍA

Tradicionalmente, la enseñanza-aprendizaje del Derecho se ha basado, exclusivamente, en el papel transmisor o formador del tutor 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.

En el marco del EEES y ante los cambios socioculturales, educativos y tecnológicos acontecidos en los últimos años, con el reto de alcanzar la formación integral del discente, 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 (*vid.* el trabajo de RUÉ DOMINGO, J. (2009). El aprendizaje autónomo en educación superior. Madrid). Para ello, el docente debe buscar una técnica didáctica que asegure el logro de dicho resultado en consideración de las notas características de su disciplina, o bien la equilibrada combinación de varias técnicas o estrategias pedagógicas.

3.1. Clases magistrales, ¿sí o no?

Con todas y cada una de las concretas metodologías docentes experimentadas durante los últimos cursos académicos pre y post "boloñeses", he intentado que mis clases fueran esencialmente interactivas. De este modo, los antiguos monólogos no han desaparecido pero sí reducido, para dar paso al diálogo y a la participación activa del discente, quien aprende, además, habilidades de expresión y comunicación oral y en público. Ello, para mí, constituye una prioridad.

No obstante, como ya he opinado en alguna ocasión (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. (2011). "Experiencias metodológicas en el aprendizaje jurídico del Derecho civil desde la perspectiva del EEES". En E.E.E.S. y cambios en las metodologías docentes: reflexiones y experiencias en su aplicación a las Ciencias del Trabajo, MARTÍN LÓPEZ, M. y ROLDÁN MÁRQUEZ, A. (coords.). Valencia. Págs. 129-153; y VIVAS TESÓN, I. (2011). "Innovación docente en el Grado de Economía: experiencias pre y post-Bolonia en la asignatura de Derecho civil". En Técnicas Avanzadas de Enseñanza e Innovación Pedagógica. Una Aplicación en la Enseñanza Superior, BUITRAGO ESQUINAS, E. y SÁNCHEZ FRANCO, M. J. (editores). Sevilla. Págs. 147-161), soy contraria a la completa desaparición de las denostadas "clases magistrales" de Derecho civil. Ante todo, la clase magistral arrastra una injustificada mala fama (comparable a la de la teoría), probablemente porque se abusa de la denominación y mucha de las clases que se llaman magistrales están lejos de serlo (CAMPIONE, R./GARCÍA SALGADO, M^a J. (2008). "De Bolonia a Bolonia: el eterno retorno en la enseñanza del Derecho". En Estudios homenaje al Profesor Gregorio Peces-Barba. Madrid. P. 303).

Dicho esto, tal vez, la reducción o, incluso, supresión de las clases magistrales pueda plantearse respecto a otras disciplinas, pero no en las de corte jurídico (o, al menos, de la mía), que presentan cierta singularidad. Y ello porque, a mi modesto entender, la formación de un jurista requiere un complejo andamiaje jurídico compuesto no sólo por meros contenidos teóricos, sino también por terminología, destrezas, estrategias de argumentación, emociones, sensibilidades, oratoria, valores, etc., ingredientes éstos que, junto con otros muchos, sólo pueden ser efectivamente adquiridos y asimilados mediante una interacción física (*face to face*) en el aula.

Es evidente que para lograr el diálogo necesito identificar y conocer a mi interlocutor, de modo que durante el inicio del curso intento aprenderme el nombre de cada alumno, principal protagonista de su propio recorrido formativo.

En relación a ello, quisiera poner de relieve un aspecto que dificulta considerablemente nuestra labor docente post Bolonia, cual es el excesivo número de alumnos por grupo, que no ha cambiado respecto a la etapa anterior. Tenemos grupos de 80-100 alumnos en los cuales es completamente imposible hacer un seguimiento continuo del discente y crear el deseado ambiente interactivo.

3.2. El adecuado uso de las nuevas tecnologías

Naturalmente, las nuevas tecnologías han permitido introducir una gran dinamicidad en clase, si bien su utilización didáctica, a mi modesto entender, no está siendo del todo apropiada, pues, a veces, el uso tecnológico poco o nada tiene que ver con el espíritu del EEES: usar el power point para leer la clase y evitar su preparación previa (además de no ensuciarnos con el polvo de la tiza si usáramos la pizarra) o usar la plataforma virtual para subir materiales en lugar de dejarlos en Copistería, continuando con el rol receptivo del alumno, no es, ni mucho menos, "Bolonia".

Sin embargo, las presentaciones power point son una óptima herramienta de trabajo para provocar interrogantes en el alumno, al tiempo que permite la aprehensión efectiva y crítica de conocimientos jurídicos evitándose, de este modo, un inútil estudio memorístico.

En estos años he descubierto la enorme importancia del uso pedagógico de fotos, dibujos, gráficos e imágenes estratégicamente utilizados: además de que, a veces, son difícilmente reproducibles en la pizarra (y, si lo son con facilidad, conllevan una gran pérdida de tiempo), su importancia radica en atraer visualmente la atención del alumno, permitiéndole comprobar cómo se plasman en la práctica los conocimientos teóricos que va adquiriendo cada día en clase. De este modo, cuando afronte su estudio, será capaz de apreciar y entender la materia con suma sencillez, gracias al impacto causado por la imagen. Así, por ejemplo, realizo la explicación de la situación jurídica del *nasciturus* o concebido y no nacido mediante una foto del malogrado jugador de fútbol Antonio Puerta, a cuya muerte su pareja estaba embarazada.

La existencia de diversas bases de datos electrónicas de legislación y jurisprudencia en el mercado y de las cuales disponemos a través de nuestra Biblioteca (p. ej. Westlaw, Tirant on line, la Ley digital, etc.), permiten enseñar al alumno su manejo, con destreza y soltura, lo que le hace autosuficiente a la hora de buscar todo tipo de normativa y pronunciamientos judiciales. De este modo, un alumno del Grado de Economía que necesite buscar una norma o una sentencia, no se verá obligado a acudir a un profesional del Derecho para ello.

La enseñanza e-learning/b-learning (dependiendo del mayor o menor grado de presencialidad) a través de la plataforma virtual de la Universidad de Sevilla es, para mí, un magnífico complemento o apoyo de la docencia presencial, a la cual reporta mayor calidad.

La plataforma WebCT 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.

De las múltiples herramientas (síncronas y asíncronas) que ofrece la plataforma, he descubierto la enorme potencialidad de dos recursos metodológicos: de un lado, las autoevaluaciones que permiten al alumno comprobar por sí mismo el grado de comprensión de sus conocimientos a medida que va avanzando el curso; y, de otro, los foros de debate, clasificados conforme al temario, los cuales intento utilizarlos para transmitir al discente conocimientos o técnicas de búsqueda de información jurídica que difícilmente encontrará en un manual de la asignatura (p. ej. ¿cuál es el coste aproximado de un testamento? o ¿dónde está, en Sevilla, el Registro de Actos de Última Voluntad?). Así, comentamos noticias de prensa especialmente atractivas para el alumno (p. ej. caso “Farruquito” o “Marta del Castillo” o la noticia de que un grupo de chavales manda al hospital a un joven de 18 años por una paliza en Mairena del Aljarafe), lo cual le permite comprobar la utilidad práctica de los conocimientos teóricos adquiridos, o bien se formulan preguntas cuya resolución pone en marcha habilidades y actitudes de los alumnos que, en ocasiones, es complicado activar en las dinámicas más habituales. Dicha participación del alumno es evaluada en la calificación final de la asignatura, pues, de lo contrario, la motivación del discente para desarrollar un papel activo en la plataforma es prácticamente nula.

En la Enseñanza virtual el profesor asume nuevos roles, como diseñador del curso, autor del material didáctico adaptado al entorno virtual, consultor y observador docente.

En estos momentos existe, en la Universidad, una evidente barrera tecnológica generacional entre los estudiantes, “nativos digitales”, y los profesores, “inmigrantes digitales” (son términos muy expresivos utilizados por GHISLANDI, P. (2007). Verso la eUniversity. Trento). Pensemos que algunos docentes ni siquiera utiliza aún el correo electrónico o bien le da un uso muy escaso. Naturalmente, dicha barrera existente en el seno del profesorado irá atenuándose mediante una renovación gradual del mismo, si bien, en tanto ello no acaezca, esta situación está dificultando que todos los docentes sigamos una misma línea de trabajo, falta de homogeneidad que, sin duda, desorienta notablemente al discente.

Es cierto que las nuevas tecnologías no son, ni mucho menos, la panacea de la educación superior, sino una pequeña (y bienvenida) ayuda o instrumento; un medio y no un fin (Compartimos la opinión de CABERO ALMENARA, J. (2001). “La aplicación de las TIC: ¿esnobismo o necesidad educativa”. En Red Digital, 1, y en [T http://reddigital.cnice.mecd.es/1/cabero/01cabero.html](http://reddigital.cnice.mecd.es/1/cabero/01cabero.html)), quien subraya que “la importancia de las tecnologías no se encuentra en ellas mismas, sino en lo que somos capaces de realizar con ellas”). El docente ha de saber transmitir el conocimiento al discente y, además, hacerlo con la máxima calidad, al margen absolutamente del mayor o menor uso que de la tecnología haga para lograr dicho objetivo. Por muchos y deslumbrantes instrumentos tecnológicos que maneje, si el docente no sabe (y ni siquiera se preocupa por ello) transmitir ni dar una formación de calidad, no es (ni tampoco lo era antes del EEES) un buen docente. En cambio, un magnífico docente (en permanente aprendizaje y búsqueda de la calidad) puede ver, sin duda, enriquecida su labor.

3.3. El ABP

Otra técnica didáctica que puse en marcha, si bien tímidamente, en el Grado de Economía en el primer curso académico de implementación del mismo en nuestra Universidad, la cual

pretendía involucrar activamente al discente en su propio proceso formativo es el Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante, ABP).

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 forma (para un estudio más profundo, *vid.* COLL, C./MARTÍN, E./MAURI, T./MIRAS, M./ONRUBIA, J./SOLÉ, I./ZABALA, A. (1999). El constructivismo en el aula. Barcelona).

En dicha estrategia educativa constructivista, 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 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.

En concreto, se presenta un problema diseñado para el logro de determinados objetivos de aprendizaje, se identifican los conocimientos necesarios para la resolución del mismo, se busca la información necesaria y, finalmente, se regresa al problema. En dicho recorrido formativo, desde el planteamiento del problema hasta su solución, el discente trabaja de manera colaborativa en pequeños grupos, adquiriendo y desarrollando actitudes, valores, habilidades y responsabilidades (personales y profesionales) que, difícilmente, podría alcanzar en el modelo docente tradicional.

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 construir. 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.

Si bien mi utilización del ABP en mi práctica docente fue muy escasa, a mi juicio, esta técnica docente presenta, entre otros, los siguientes:

PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES
Trabajo con casos reales	Mucha dedicación del docente y del discente
Constancia en el trabajo	Falta de tiempo
Trabajo en equipo	Desorganización en los grupos de trabajo
Pensamiento crítico	
Mayor responsabilidad	Sensación de estar haciendo mal las cosas
Mayor autonomía y motivación	Dificultades informáticas
Capacidad de autoevaluación	
Capacidad de expresión oral y escrita	
Resultados de alto nivel y calidad	
Interdisciplinariedad	
Aprendizaje profundo	
Satisface la demanda de la práctica profesional	

3.4. Visitas a órganos jurisdiccionales

En el pasado curso académico 2010/2011, en el primer Curso del Grado de Derecho, llevé a cabo un proyecto de innovación docente titulado *“El aprendizaje práctico del Derecho civil: su contextualización en los Tribunales de Justicia”*, con el cual pretendía implicar activamente a los alumnos en el proceso de aprendizaje de la asignatura involucrándolos en la experiencia práctica de los órganos jurisdiccionales, acercando a los estudiantes de Derecho (futuros abogados, jueces, fiscales, secretarios judiciales, etc.) a la Administración de Justicia, a los órganos jurisdiccionales, al tiempo que se les enseña más allá de los meros conocimientos teóricos contenidos en un manual de la disciplina.

En las sesiones diarias en el aula se realizan, entre otras actividades, explicaciones de aspectos contenidos en el Proyecto docente, resolución de supuestos prácticos, análisis de noticias de prensa, simulacros de juicios, foros de debate en la WebCT, búsqueda y lectura de sentencias, talleres de redacción de documentos jurídicos, seminarios monográficos, autoevaluaciones, etc., las cuales se han visto complementadas, gracias a la concesión del

presente Proyecto por parte del Vicerrectorado de Docencia de la Universidad de Sevilla, con sesiones de trabajo en Juzgados de Primera Instancia de Sevilla y en el más alto tribunal de la jurisdicción ordinaria civil, el Tribunal Supremo, sito en Madrid.

Naturalmente, el excesivo número total de alumnos impide que todos ellos puedan disfrutar de tales iniciativas docentes, de modo que sólo pudieron realizar las visitas un reducido número de estudiantes previamente seleccionados.



*Foto 1. Visita de alumnos de 1ª Curso del Grado de Derecho
a la Sala segunda de lo Penal del Tribunal Supremo (Curso 2010/2011)*

4. RESULTADOS

En la última clase presencial del pasado Curso académico 2010/2011 (por consiguiente, con anterioridad a la realización del examen final y sus resultados), en el cual intenté aplicar, combinadamente, aquéllas estrategias docentes cuyos resultados positivos he ido descubriendo en estos años en la impartición de mi docencia, realicé un cuestionario anónimo y voluntario por parte del alumnado del primer Curso del Grado de Derecho, con el fin de conocer su visión concreta y grado de satisfacción acerca de las metodologías aplicadas en la asignatura.

Los resultados obtenidos de los 75 alumnos encuestados fueron los siguientes:

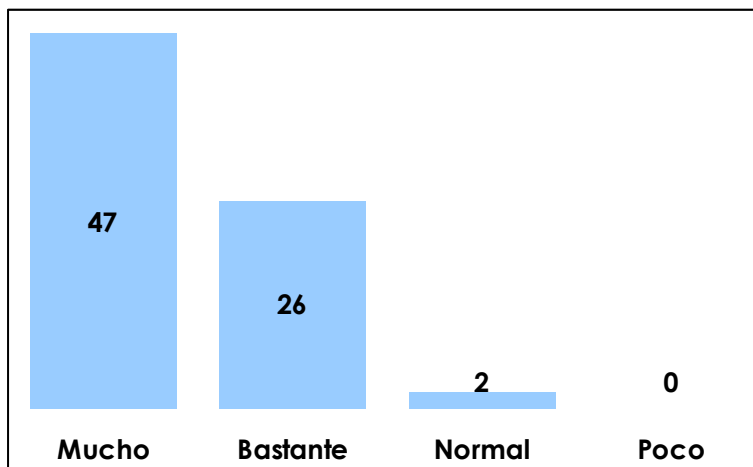
ENCUESTA FINAL SOBRE LA ASIGNATURA

Ítems de valoración de la asignatura	Valoración			
	Mucho	Bastante	Normal	Poco
1. Poseía/dominaba suficientemente los conocimientos mínimos de partida de la asignatura	10	8	32	25
2. La asignatura me resultó exigente	3	27	41	4
3. He logrado los objetivos/competencias previstos	23	27	24	0 ²¹
4. He llegado a adquirir/dominar los contenidos de la asignatura	19	34	21	1
5. La metodología me resultó adecuada para alcanzar los objetivos/competencias	47	26	2	0
6. El clima de trabajo creado en clase me ayudó a conseguir las competencias previstas	37	33	5	0
7. Las clases teórico-prácticas me ayudaron a conseguir los objetivos	35	29	11	0
8. La plataforma virtual me ayudó a mejorar el seguimiento de la asignatura	27	23	19	6
9. Valoro el trabajo de seguimiento de la profesora positivamente	55	19	1	0
10. En general, estoy satisfech@ con la asignatura	53	19	3	0
Observación/comentario/sugerencia				

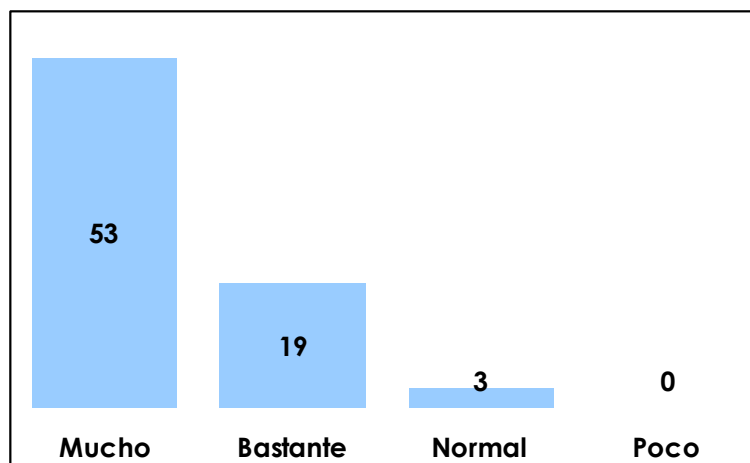
²¹ En este ítem se recogió una respuesta no sabe/no contesta.

Permítasenos representar gráficamente, por su destacado interés, las respuestas a los ítems de valoración de la asignatura números 5 y 10:

La metodología me resultó adecuada para alcanzar los objetivos/competencias



En general, estoy satisfech@ con la asignatura



5. CONCLUSIONES

Las Universidades europeas asumen, en estos momentos, un importante papel en la Europa del Conocimiento.

Sin embargo, la implementación del EEES está siendo notablemente heterogénea, no sólo entre los distintos países, sino en el seno de una misma Universidad, lo cual impedirá, a corto plazo, alcanzar con éxito los ambiciosos objetivos marcados en el proceso de convergencia universitaria europea.

Los docentes estamos experimentando y aplicando una enorme variedad de metodologías, lo cual, a mi modesto entender, está provocando una falta de homogeneidad que está desorientando, considerablemente, al alumnado, y sobre ello, creo, es momento de reflexionar.

La innovación docente está conduciendo a cada docente a aplicar la estrategia docente que considera más adecuada, a seguir una determinada línea metodológica de trabajo y ello porque, tal vez, en estos años, se ha promovido mayormente la actuación docente individual 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.

Ciertamente, ello requiere un compromiso estratégico por parte de todo el profesorado, al cual sólo puede llegarse si la enorme carga de trabajo y el esfuerzo que para el docente conlleva la redefinición de valores y objetivos del programa docente y la modificación del rol del profesor en el marco del EEES son suficientemente reconocidos y valorados institucionalmente.

BIBLIOGRAFÍA

CABERO, J. (2001). "La aplicación de las TIC: ¿esnobismo o necesidad educativa". En Red Digital, 1, y en [Thttp://reddigital.cnice.mecd.es/1/cabero/01cabero.html](http://reddigital.cnice.mecd.es/1/cabero/01cabero.html)

CAMPIONE, R./GARCÍA SALGADO, M^a J. (2008). "De Bolonia a Bolonia: el eterno retorno en la enseñanza del Derecho". En Estudios homenaje al Profesor Gregorio Peces-Barba. Madrid. P. 303.

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

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

RUÉ, J. (2009). El aprendizaje autónomo en educación superior. 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. (2011). "Experiencias metodológicas en el aprendizaje jurídico del Derecho civil desde la perspectiva del EEES". En E.E.E.S. y cambios en las metodologías docentes: reflexiones y experiencias en su aplicación a las Ciencias del Trabajo, MARTÍN LÓPEZ, M. y ROLDÁN MÁRQUEZ, A. (coords.). Valencia. Págs. 129-153.

VIVAS TESÓN, I. (2011). "Innovación docente en el Grado de Economía: experiencias pre y post-Bolonia en la asignatura de Derecho civil". En Técnicas Avanzadas de Enseñanza e Innovación Pedagógica. Una Aplicación en la Enseñanza Superior, BUITRAGO ESQUINAS, E. y SÁNCHEZ FRANCO, M. J. (editores). Sevilla. Págs. 147-161.