

Una nueva propuesta de innovación docente en el ámbito del Derecho Mercantil

A new proposal for teaching innovation in the field of Commercial Law

DERECHO

M^a Inmaculada López de la Torre

<https://orcid.org/0000-0003-2897-5910>

Universidad de Sevilla. Departamento de Derecho Mercantil

Correo: ildelatorre@us.es

Resumen. En el presente artículo se recoge la experiencia de diseñar, aplicar y evaluar un Ciclo de Mejora en el Aula en la asignatura de Derecho Mercantil del Doble Grado en Finanzas y Contabilidad y Relaciones Laborales y Recursos Humanos, impartida en la Facultad de Turismo y Finanzas, en donde se propone un cambio metodológico hacia un modelo investigativo, que aumente la participación de los estudiantes en el aula y les otorgue un mayor protagonismo en el proceso de aprendizaje. Este cambio metodológico ha provocado una reflexión sobre los contenidos a impartir y sobre la forma de evaluar el aprendizaje de esos contenidos. Finalmente, se ponen de manifiesto los principios didácticos personales a los que se ha llegado tras una autoevaluación reflexiva de esta experiencia de innovación docente.

Abstract. This article collects the experience of designing, applying and evaluating an Improvement Cycle in the Classroom in the Business Law subject of the Double Degree in Finance and Accounting and Labor Relations and Human Resources, taught at the Faculty of Tourism and Finance, where a methodological change towards an investigative model is proposed, which increases the participation of students in the classroom and gives them a greater role in the learning process. This methodological change has provoked a reflection on the contents to be taught and on how to evaluate the learning of those contents. Finally, the personal didactic principles that have been reached after a reflective self-evaluation of this experience of teaching innovation are highlighted.

Palabras clave. Derecho Mercantil, Doble Grado en Finanzas y Contabilidad y Relaciones Laborales y Recursos Humanos, docencia universitaria, desarrollo profesional docente.

Keywords. Commercial Law, Double Degree in Finance and Accounting and Labor Relations and Human Resources, university teaching, teacher professional development.

Contexto

El presente Ciclo de Mejora en el Aula (en adelante, CIMA) se ha diseñado para la asignatura de Derecho Mercantil, que se imparte en el segundo curso del Doble Grado en Finanzas y Contabilidad y Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Sevilla. La aplicación de este CIMA se realiza durante dos semanas, concretamente se desarrolla en un total de ocho horas, en un grupo integrado por 36 estudiantes matriculados, con pocos repetidores (tan sólo 3).

Las circunstancias peculiares en las que se ha desarrollado el curso 2020/2021, sin duda, han influido, en general, en la asistencia de los estudiantes a las distintas sesiones de clase. Estas se han llevado a cabo de forma síncrona a través de dos escenarios diferentes, presencial y virtual, ya que la docencia durante la aplicación de este CIMA ha sido de carácter semipresencial en turnos rotatorios (50 %), de forma que una semana asistía al aula el subgrupo 1 y la siguiente semana lo hacía el subgrupo 2. El subgrupo que no le tocaba estar presente en el aula podía seguir las clases a través de la sesión de Blackboard Collaborate Ultra (en adelante, BBC) creada al efecto en la plataforma de Enseñanza virtual (en adelante, EV). En general, se puede afirmar que el grupo en el que se ha aplicado el CIMA ha sido bastante asistente, ya sea presencialmente o virtualmente, mostrando gran responsabilidad con la asignatura.

Las fechas en las que se ha aplicado el CIMA han sido el 26 y 28 de mayo y el 2 y 4 de junio, en sesiones de dos horas, coincidiendo prácticamente con las últimas clases del cuatrimestre, ya que el segundo parcial de la asignatura estaba fijado para la última semana de clase. Esta coincidencia de fechas no ha beneficiado la aplicación del CIMA ni su evaluación, pues a estas alturas del curso los estudiantes están tan sobrecargados de tareas y pruebas de evaluación que no están muy receptivos para realizar ninguna experiencia de innovación docente. Más aún tratándose de estudiantes que cursan dos titulaciones a la vez, como es el caso.

Diseño previo del CIMA

Para diseñar el presente Ciclo de Mejora se elaboró un mapa de contenidos sobre la temática a tratar en clase, relativa a la contratación bancaria, se representó el modelo metodológico posible y se planificó la secuencia de actividades a aplicar en el aula. Además, para saber cuál era el nivel de conocimientos sobre la materia del que partían los estudiantes se elaboró un cuestionario con el que fue posible obtener dicha información. Este cuestionario inicial también fue pasado al final del CIMA para poder evaluar la evolución de los modelos mentales del alumnado tras la aplicación del citado ciclo de mejora.

Mapa de contenidos y problemas claves

El mapa de contenidos que he elaborado para el presente Ciclo de Mejora, siguiendo manuales de la asignatura (Broseta y Martínez, 2019 y Jiménez y Díaz, 2020), versa sobre la contratación bancaria, y en él se plantean cinco preguntas claves que conducen a los contenidos más estructuradores de esta materia (Figura 1). También se recogen las distintas conexiones o interacciones que se dan entre estos contenidos para un aprendizaje más integral de la materia, indicando cuáles de ellos son datos, conceptos, datos procedimentales o valores actitudinales (García Díaz, Porlán y Navarro, 2017).

La primera pregunta clave va referida a las clases de entidades de crédito que existen y a la actividad habitual que éstas desarrollan, lo que nos permite introducir los conceptos de entidad de crédito y sus rasgos característicos, además de conocer su clasificación. Igualmente, se pretende dar a conocer el concepto de actividad de intermediación en el crédito, como actividad habitual de las citadas entidades, y el concepto de contrato bancario, como instrumento jurídico a través del cual estas entidades desarrollan su actividad habitual.

Con las siguientes preguntas claves se pretende saber identificar las distintas operaciones bancarias que pueden realizar las entidades de crédito con sus clientes, y la forma en la que éstas se clasifican.

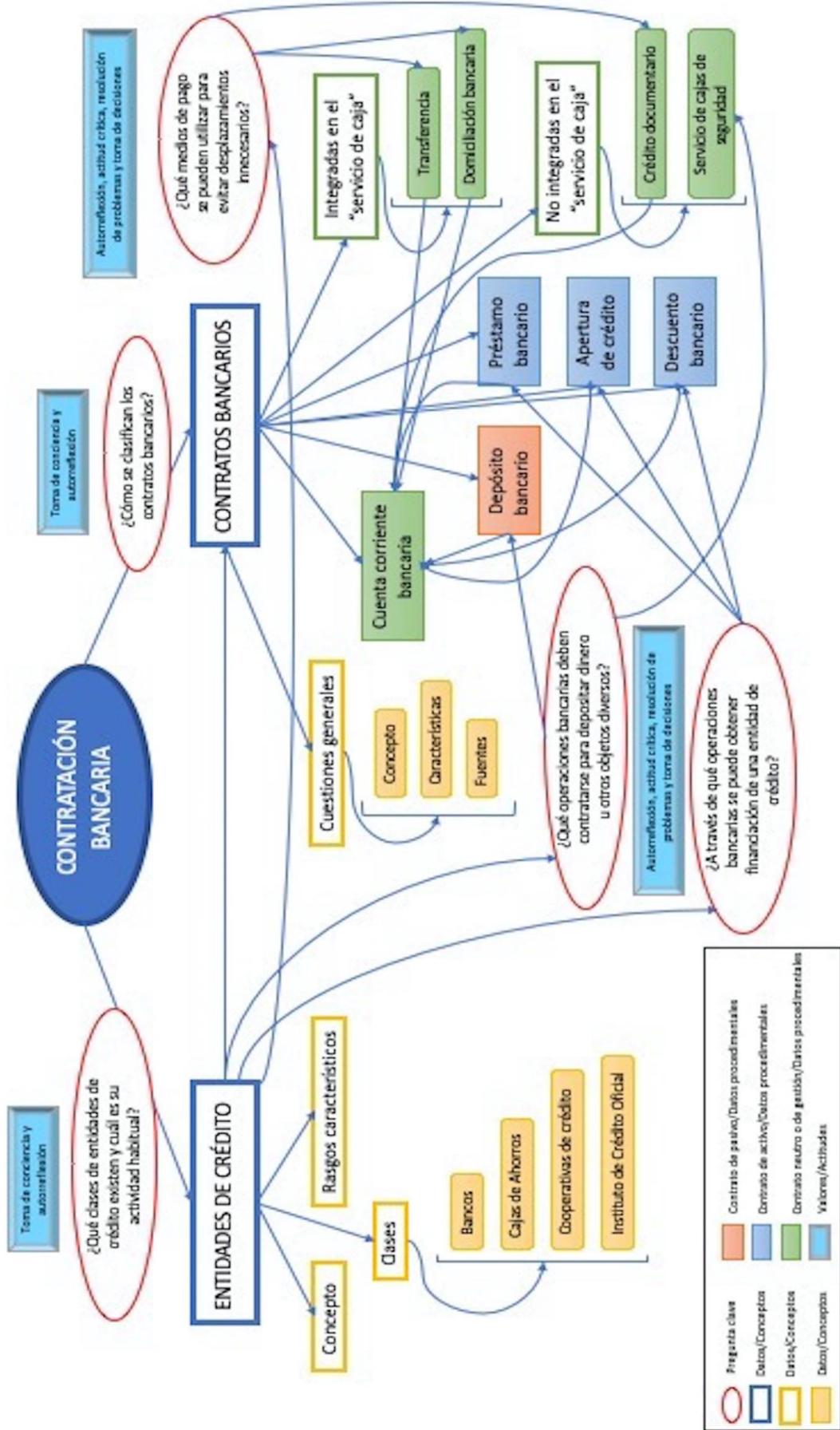


Figura 1. Mapa de contenidos y problemas claves

Modelo metodológico y secuencia de actividades

El modelo metodológico en el que se ha basado este CIMA ha partido de un problema que resulte motivador para los estudiantes y les suscite curiosidad por la materia (Bain, 2007), donde se les plantea una serie de cuestiones cotidianas relacionadas con los contenidos recogidos en el mapa conceptual, y que serán tratados durante las sesiones de clase en las que se desarrolla el CIMA. Para ello, se ha diseñado una secuencia de actividades de contraste que fomenten el avance de los modelos mentales de los estudiantes y, con ello, su aprendizaje.

En la Figura 2 se muestra gráficamente el modelo metodológico aplicado en este ciclo de mejora donde se establece la secuencia de aprendizaje:

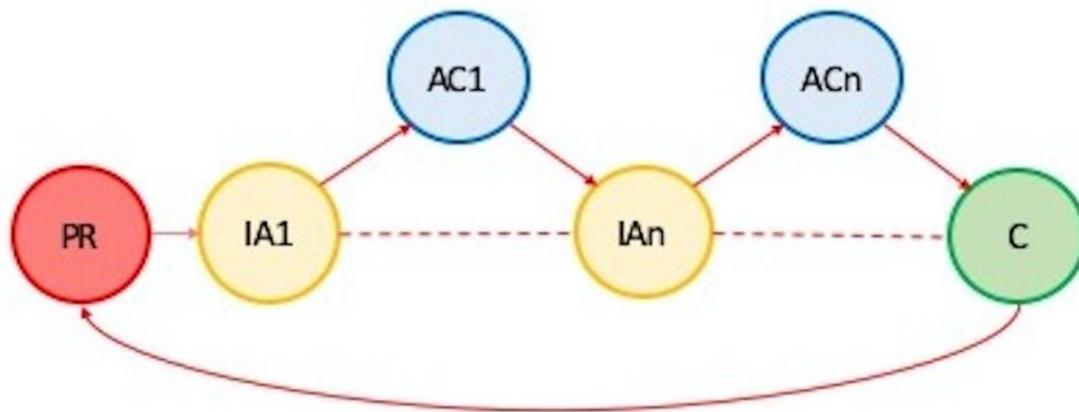


Figura 2. Modelo metodológico posible

Para dar cumplimiento a las actividades de contraste programadas, los estudiantes formaron nueve grupos, de los cuales ocho estuvieron integrados por tres estudiantes y uno por solo dos. Los grupos debían desarrollar un taller conceptual para investigar sobre una determinada operación bancaria y elaborar un documento con las ideas más relevantes. Además, debían realizar una exposición oral sobre el tema investigado. Todo esto se recogió en una hoja de trabajo que se entregó a todos los grupos, con las instrucciones necesarias para saber qué es lo que debían de hacer, dándoles un tiempo durante la primera sesión de clase a fin de que comenzaran a trabajar en el aula y pudieran plantearme cuántas dudas u obstáculos se les fueran presentando (Finkel, 2008).

Con la idea de promover una actitud crítica en los estudiantes, estos debían cumplimentar, después de la exposición de cada grupo, un cuestionario de evaluación entre pares (o autoevaluación) donde destacaran, entre otras cosas, los aspectos positivos y negativos de la exposición realizada y las propuestas de mejoras que consideraran convenientes.

Finalmente, después de llevar a cabo la secuencia de actividades programadas y una vez reelaboradas las ideas de los estudiantes, se volvió sobre el problema de partida para tratar de dar una respuesta adecuada a todas y cada una de las preguntas planteadas en él, a modo de conclusión (De Alba y Porlán, 2017).

A continuación, la Tabla 1 recoge la secuencia de actividades diseñadas y aplicadas en este ciclo de mejora.

Tabla 1. Secuencia de actividades

SESIÓN 1				
Nº	ACTIVIDAD	EXPLICACIÓN DE LA ACTIVIDAD	FASE	TIEMPO
1	Presentación y entrega del problema	Después de saludar a los alumnos se les explica brevemente la forma de trabajar esa unidad temática y se les entrega un problema sobre el que han de reflexionar brevemente para tratar de dar respuesta a las preguntas planteadas en él. Acto seguido, se hará una breve puesta en común.	IA1 (Ideas de los alumnos)	20 min.
2	Exposición dialogada de la docente	La docente da unos conceptos introductorios sobre la materia, relacionados con las ideas previas manifestadas por los alumnos tras la realización de la actividad anterior, para reorganizar las ideas de los alumnos e identificar con claridad las distintas operaciones bancarias que van a ser tratadas durante las restantes sesiones de clase.	AC1 (Actividad de contraste)	20 min.
3	Replanteamiento de respuestas de los alumnos y entrega de la hoja de trabajo	A continuación, se vuelve a preguntar a los alumnos si, tras la exposición dialogada de la actividad anterior, cambiarían algunas de las respuestas que habían dado anteriormente. Después se les entrega una hoja de trabajo en donde se les explica que deben formar nueve grupos, de 2 o 3 alumnos cada uno de ellos, para que investiguen sobre la operación bancaria que se les asigne.	IA2	15 min.
4	Investigación sobre la operación bancaria asignada	Se recomienda a cada grupo la lectura de una determinada bibliografía relacionada con la operación bancaria sobre la que debe investigar y se les deja tiempo en clase para que vayan elaborando el resultado de su investigación, que deberá ser expuesto oralmente durante las siguientes sesiones de clase, además de recogerse en un documento por escrito que se compartirá con el resto de los grupos.	AC2	60 min.
SESIÓN 2, 3 y 4 (PRIMERA PARTE)				
Nº	ACTIVIDAD	EXPLICACIÓN DE LA ACTIVIDAD	FASE	TIEMPO
5	Exposición oral del resultado de la investigación de los grupos	Los grupos exponen oralmente el resultado de su investigación, debiendo explicar a los demás grupos, de forma clara y ordenada, la operación bancaria sobre la que le ha tocado investigar. Esta actividad se repite con todos los grupos.	IA3	15 min. por grupo (60 min. total)
6	Exposición dialogada de la docente y cuestionarios de	Tras la exposición de cada uno de los grupos, la docente reordenará aquellas ideas de los alumnos que considere necesarias, y acto seguido todos los	AC3	15 min. por grupo (60 min. total)

	autoevaluación y/o evaluación entre pares	alumnos deberán cumplimentar un cuestionario para evaluar (o autoevaluar) la exposición realizada. Esta actividad se repite con todos los grupos.		
SESIÓN 4 (SEGUNDA PARTE)				
Nº	ACTIVIDAD	EXPLICACIÓN DE LA ACTIVIDAD	FASE	TIEMPO
7	Conclusión	Para concluir, se pide a los alumnos que nuevamente, y de forma dialogada, vayan dando respuesta a las preguntas formuladas en el problema de partida. De igual modo se procede con las preguntas recogidas en la hoja de trabajo. La docente reorganiza las ideas de los alumnos con las explicaciones que resulten oportunas.	C (Conclusión)	50 min.
8	Cuestionario final	La sesión acaba con la realización del cuestionario de ideas finales.	C	10 min.

Cuestionario inicial y final

Para evaluar la evolución de los modelos mentales de los estudiantes y la progresión en su aprendizaje se elaboró un cuestionario con cinco preguntas abiertas, no muy largas, algunas de ellas formuladas a modo de cuestiones prácticas, que fueran estimulantes para los estudiantes y que no buscaran una respuesta académica, sino respuestas espontáneas que muestren la forma de razonar de aquéllos (Rivero y Porlán, 2017). Estas preguntas, que están relacionadas con las cuestiones claves planteadas en el mapa de contenidos y con los conceptos organizadores recogidos en él, fueron las siguientes:

1. ¿Qué clases de entidades de crédito conoce y cuál cree que es la actividad habitual a la que se dedican?
2. ¿Qué tipo de contratos bancarios conoce y cómo cree que se clasifican?
3. ¿Qué operaciones bancarias cree que debe realizar Carmen Cáceres para guardar en una entidad bancaria sus ahorros y unos lingotes de oro que heredó de su padre?
4. ¿Cómo cree que Bruno Blázquez, empresario del sector tecnológico, puede obtener de su banco financiación para su negocio?
5. ¿Qué medios de pago puede utilizar Emilio Encina para pagar las clases de inglés que recibe todos los meses si no quiere desplazarse hasta la Academia Learning, en la que está matriculado?

El cuestionario inicial se pasó a los estudiantes antes de comenzar con la aplicación del CIMA, concretamente se realizó al final de la sesión anterior a la primera del ciclo de mejora. En cambio, como ya se ha indicado en la tabla de secuencia de actividades, el cuestionario final se llevó a cabo en los últimos minutos de la cuarta sesión del CIMA.

Aplicación del CIMA

Relato de las sesiones

Al comenzar la primera sesión de clase los estudiantes ya sabían que tocaba ver el tema sobre los contratos bancarios, pero lo que no sabían es que lo íbamos a hacer partiendo de un problema, que les entregué por escrito a los que estaban presentes en el aula y a través de la plataforma de EV a los que se habían conectado virtualmente a la sesión de clase. Les di quince minutos para que lo leyeran detenidamente y fueran dando respuesta a las distintas cuestiones que se les iban presentando. No obstante, en la secuencia de actividades yo había indicado para

esta actividad cinco minutos más de los que les di a los estudiantes, porque preveía que atender a dos escenarios distintos, el presencial y el virtual, me iba a requerir unos minutos de más, pues debía ir poniendo como disponible, a través de EV, los recursos que fuera necesario utilizar en cada momento de la clase, y efectivamente no me equivoqué, aunque no se me ocurrió prever el tiempo que tardaba en dar comienzo la clase, ya que había que encender el ordenador del aula, firmar en Horfeus, entrar en EV, unirse a la sesión de clase creada en BBC, conectar y activar micro, encender cámara y comprobar que estaba en la posición deseada, encender proyector, comprobar que todos los estudiantes conectados online me oían bien e ir compartiendo aquellos archivos necesarios durante esa sesión de clase, sin olvidar que había que dejar unos minutos entre clase y clase para cumplir con las medidas sanitarias de prevención ante el Covid-19, como la ventilación del aula y la desinfección del material compartido por el profesorado (el micrófono, el teclado de ordenador o el mando del proyector, entre otros).

Durante este tiempo tuve distintas sensaciones. En un primer momento, me sentía bien viendo cómo los estudiantes se concentraban en leer e intentar resolver el problema planteado, pero a medida que los minutos pasaban me costaba más no hacer comentario alguno, y reconozco que hasta cierto punto se me hicieron un poco largos esos quince minutos sin hablar, aunque este tiempo me permitió observar cómo algunos estudiantes eran más rápidos que otros, tanto en la lectura del problema como a la hora de responder las distintas cuestiones planteadas.

Tras preguntar a los estudiantes si habían tenido alguna duda o dificultad para responder las preguntas o si lo tenían todo claro, contestaron que no estaban muy seguros de lo que habían respondido y al ver sus caras de inseguridad no creí necesario en ese momento indagar más, aunque más tarde me di cuenta que esa puesta en común, que no hice, me hubiese dado una valiosa información sobre el nivel de mis estudiantes. Así que, a pesar de tenerla recogida en mi secuencia de actividades, me dejé llevar por la idea de que había perdido unos minutos considerables al comienzo de la sesión y debía compensar de alguna forma esa pérdida, sobre todo para que me diera tiempo a formar los grupos y repartir los temas a investigar porque de no ser así se desorganizarían las siguientes sesiones de mi Ciclo de Mejora.

A continuación, les aporté unos conceptos introductorios relacionados tanto con el problema planteado como con la primera pregunta del cuestionario inicial para que fueran adquiriendo algunos conocimientos sobre la materia que consideraba necesario que tuvieran. En esta exposición que les hice me pasé cinco minutos del tiempo programado en la secuencia de actividades por lo que las prisas aumentaron y cuando algún estudiante intervino con alguna pregunta le respondí sin dar pie a entrar en debate alguno porque, como ya he dicho antes, me tenía que dar tiempo a formar los grupos y repartir los temas.

Después entregué a los estudiantes (por escrito a los presentes en el aula y a través de la EV a los conectados online) la hoja de trabajo que llevaba preparada, en donde se indicaba que debían formar nueve grupos, que estarían integrados por 2 o 3 estudiantes cada uno de ellos, según el número de asistentes a esa sesión de clase, y que a cada grupo se le asignaría una operación bancaria distinta sobre la que tendrían que elaborar un documento que recogiera la información más relevante de la operación y preparar una exposición oral sobre la misma.

En principio, los estudiantes recibieron esa información con cierto recelo y con el agobio propio del momento académico en el que nos encontrábamos, con todos los segundos parciales y exámenes finales a la vuelta de la esquina, pero cuando leyeron que estas actividades les iba a suponer un incremento de un 5 % de la nota de su segundo parcial se sintieron más motivados para hacerlo, tanto fue así que algunos de los que habitualmente asistían a clase y que aún no se habían conectado a la sesión lo hicieron acto seguido para formar grupo con otros compañeros que se encontraban en el aula. Esto me hizo sentir muy bien, ya que este pequeño incentivo sirvió para mantener enganchados a mi asignatura a aquellos estudiantes habitualmente asistentes que pensaban faltar para preparar los exámenes que tenían a la vista.

En cuanto a la última actividad prevista para la primera sesión de clase no dio tiempo a hacerla porque la formación de grupos y la asignación de temas me llevó mucho más tiempo del que pensaba, ya que atender a un número considerable de estudiantes (26), situados en escenarios diferentes (presencial y virtual), y a todas sus peticiones, en cuanto a la fecha de exposición del tema asignado, fue complicado. Entre los impedimentos manifestados se encontraba la coincidencia de las exposiciones de los grupos con los exámenes de otras asignaturas, pues al tratarse de exámenes online les impedía poder acudir ese día al aula para hacer la exposición y volver a sus casas con tiempo suficiente para conectarse al examen. Ante este panorama, tuve que ajustar todas las actividades de las sesiones siguientes para lograr un acuerdo a gusto de todos. Yo me fui poco satisfecha con el desarrollo de la sesión de clase porque no había resultado como pensaba, aunque los estudiantes sí se marcharon muy satisfechos de cómo se habían organizado las exposiciones de los grupos para las siguientes sesiones, así que después de darme cuenta de eso pensé que quizás esa sesión no había ido tan mal.

En la segunda sesión del CIMA, se comenzó con las exposiciones que los grupos habían preparado, concretamente ese día tenían que exponer cinco grupos, uno más de lo que en principio había previsto en mi programación, lo que me obligaría a tener que controlar muy bien el tiempo que se dedicaba a cada grupo. Además, tras la exposición de cada grupo los estudiantes o yo misma podíamos hacer preguntas, pedir aclaraciones o realizar algún comentario sobre los conceptos expuestos. Y, a continuación, los estudiantes debían cumplimentar el correspondiente cuestionario de evaluación (o autoevaluación, según el caso) sobre la exposición realizada.

Esta presión del tiempo con la que partía la sesión de clase se vio agravada por varios motivos: la mayoría de los grupos perdieron más minutos de los deseables en buscar la presentación o power point que habían preparado para su exposición; también surgieron algunos contratiempos con los cuestionarios, pues cuando los ponía disponible para los estudiantes no les aparecía a todos al mismo tiempo o, incluso, a alguno se le cerró antes de cumplimentarlo, por lo que tuve que habilitarle la posibilidad de que volviera a realizarlo; y por si fuera poco los estudiantes habían tenido un examen justo antes de mi sesión de clase, por lo que tenían ganas de acabar la clase cuánto antes, más aún teniendo en cuenta que era viernes y mi asignatura era la última de la mañana.

Los grupos fueron exponiendo con normalidad, si bien me tuve que detener en hacer alguna aclaración sobre determinados conceptos que no se habían entendido claramente por el resto de los compañeros, o bien en realizar algunas puntualizaciones sobre aquellos otros conceptos erróneos o que simplemente no habían sido incluidos en el documento o en la exposición del grupo a pesar de su relevancia. Esto lo puede hacer con más detenimiento con los dos primeros grupos, en los que detecté más errores conceptuales, pero con los tres siguientes no pude detenerme tanto si quería que diera tiempo a que expusieran todos, aunque les hice saber que en las próximas clases les haría los comentarios que consideraba necesario para su aprendizaje. No obstante, el último grupo se quedó al finalizar la clase porque estaban interesados en conocer mi opinión, tanto sobre su exposición como sobre el documento que habían elaborado, y yo gustosamente les informé al respecto.

La tercera sesión del CIMA fue mucho mejor. En esta sesión debían exponer los cuatro grupos restantes, pero ya contaba con la experiencia de la sesión anterior y eso me daba más seguridad a la hora de llevar a cabo la secuencia de actividades programadas para esa sesión, que era la misma que se había previsto para la segunda sesión.

Todo discurrió con normalidad, salvo algún contratiempo con los cuestionarios, ya que hubo algún estudiante al que le tardaba en aparecer como disponible, aunque fueron problemas puntuales que se resolvieron enseguida y que no nos retrasaron demasiado.

Ese día disfruté mucho de la clase en general, y de las exposiciones de los grupos en particular, porque al exponer un grupo menos que en la sesión anterior me permitió poder comentar aquello que consideraba necesario para el aprendizaje de los estudiantes. Y creo que los estudiantes también disfrutaron de la clase y de las exposiciones de sus compañeros, así como las explicaciones que yo hacía respecto de algunos conceptos importantes de la materia. Me pareció que se fueron satisfechos con la labor realizada, y yo me fui con la sensación de que esa forma de trabajar había captado el interés de los estudiantes por la materia.

La última sesión del CIMA la dedicamos a retomar el problema del que partimos y las cuestiones más relevantes de cada operación bancaria que se plantearon en la hoja de trabajo, y mediante la puesta en común los estudiantes fueron dando sus respuestas teniendo en cuenta todo lo que habían aprendido sobre la materia en las anteriores sesiones de clase. La experiencia fue muy gratificante porque la mayoría tenía bastante claro los conceptos principales sobre los que se les preguntaba, y en aquellos otros conceptos más complejos que no les habían sido tan comprensibles yo intervine con alguna que otra explicación que les ayudó a disipar las dudas que en ese momento tenían. Además, todo este proceso resultó muy interesante porque a medida que los estudiantes iban adquiriendo más conocimientos sobre la materia se les iban planteando preguntas e inquietudes que ponían en evidencia el interés por aprender que se había despertado en ellos.

Después de resolver todas las cuestiones pregunté a los estudiantes si las nuevas respuestas eran muy distintas de las que dieron la primera vez que se enfrentaron con el problema de partida, respondiendo afirmativamente prácticamente todos ellos. Además, comentaron que la primera vez no pudieron contestar todas las preguntas, pues desconocían la respuesta de algunas de ellas, y que ya sí habían podido hacerlo. El entusiasmo con el que respondieron los estudiantes dejó entrever que eran conscientes de la evolución que habían experimentado, y que sabían que el nivel de conocimientos sobre la materia que tenían en ese momento era muy diferente del nivel con el que habían partido. Yo sentí mucha satisfacción al oír eso y más aún al ver sus caras de satisfacción, pues estaba claro que la secuencia de actividades que había aplicado en mi CIMA había servido no solo para que los estudiantes aprendieran de un modo más activo, sino también para que sintieran que realmente habían aprendido, lo que considero muy interesante.

Por último, la sesión acabó una vez que los estudiantes cumplieron el cuestionario final del CIMA, para lo que se destinó los últimos diez minutos de clase.

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

Para valorar la evolución de los estudiantes se han utilizado las escaleras de aprendizaje, representando gráficamente los distintos niveles en los que se encuentran los estudiantes respecto de cada cuestión planteada. Estas gráficas ayudan al docente a reconocer cuáles son los obstáculos que deben superar los estudiantes de un determinado nivel para pasar a un nivel superior y, por tanto, evolucionar en su aprendizaje, así como la eficacia que tienen las actividades de contraste utilizadas para la enseñanza de la temática en cuestión (Rivero y Porlán, 2017).

A modo de ejemplo, se muestra en la Figura 3 la escalera realizada para la primera pregunta del cuestionario, donde la aplicación del CIMA produce una evolución muy positiva de los modelos mentales de los estudiantes. En este sentido, puede verse que al inicio del CIMA los estudiantes se sitúan entre los tres primeros niveles, pero tras su aplicación hay un porcentaje significativo de ellos que se posicionan en los niveles 4 y 5. Además, los obstáculos con los que se encuentran los estudiantes para pasar de un nivel inferior a otro superior son, principalmente, no conocer el concepto de entidad de crédito ni saber a qué actividad se dedican habitualmente estas entidades (paso del nivel 1 al 2); reconocer solo algunas entidades de crédito, aunque sin

saber qué significa la actividad de intermediación en el crédito (paso del nivel 2 al 3); o no distinguir entre entidades de crédito en sentido estricto (paso del nivel 3 al 4) o en sentido amplio, reconociendo ya sí el concepto de intermediación en el crédito (del nivel 4 al 5).

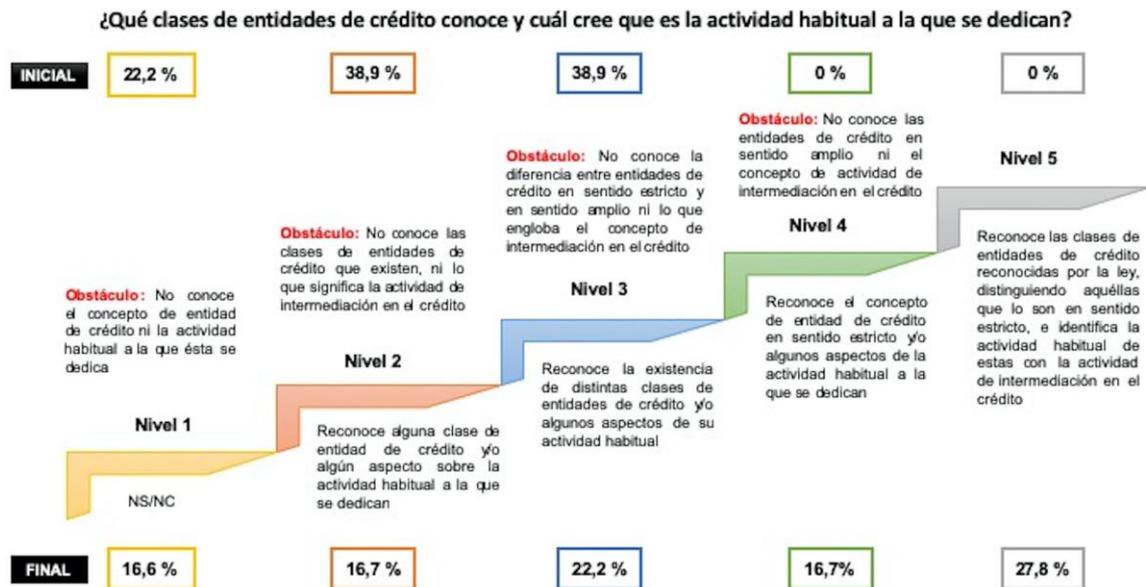


Figura 3. Escalera de aprendizaje de la pregunta 1

También se ha elaborado un cuadro de evolución por estudiante para conocer de forma individualizada el progreso de los modelos mentales de los estudiantes (Tabla 2).

Tabla 2. Cuadro de evolución por estudiante

CUADRO DE EVOLUCIÓN POR ESTUDIANTE															
Estudiantes	Pregunta 1			Pregunta 2			Pregunta 3			Pregunta 4			Pregunta 5		
	I	F	P	I	F	P	I	F	P	I	F	P	I	F	P
Estudiante 1	1	1	→	1	1	→	1	1	→	1	1	→	1	1	→
Estudiante 2	1	1	→	1	3	↑↑	2	3	↑	2	2	→	2	3	↑
Estudiante 3	3	1	↓↓	3	3	→	2	3	↑	2	2	→	2	2	→
Estudiante 4	2	3	↑	1	2	↑	1	4	↑↑↑	1	2	↑	2	2	→
Estudiante 5	3	4	↑	1	3	↑↑	2	3	↑	2	1	↓	2	2	→
Estudiante 6	2	5	↑↑↑	2	3	↑	2	4	↑↑	3	3	→	2	2	→
Estudiante 7	2	3	↑	1	4	↑↑↑	2	3	↑	2	2	→	1	2	↑
Estudiante 8	1	2	↑	1	3	↑↑	2	2	→	1	1	→	2	2	→
Estudiante 9	3	4	↑	2	3	↑	3	3	→	3	3	→	1	2	↑
Estudiante 10	2	5	↑↑↑	1	3	↑↑	3	3	→	3	3	→	3	2	↓
Estudiante 11	2	2	→	2	3	↑	2	4	↑↑	2	2	→	2	2	→
Estudiante 12	3	4	↑	2	3	↑	2	3	↑	1	2	↑	2	2	→
Estudiante 13	3	3	→	1	3	↑↑	1	3	↑↑	3	3	→	2	2	→
Estudiante 14	3	5	↑↑	3	4	↑	3	3	→	2	2	→	2	2	→
Estudiante 15	3	5	↑↑	2	4	↑↑	2	3	↑	2	2	→	2	2	→
Estudiante 16	2	2	→	2	4	↑↑	1	3	↑↑	1	2	↑	2	2	→

Estudiante 17	2	3	↑	1	3	↑↑	1	3	↑↑	2	2	→	1	2	↑
Estudiante 18	1	5	↑↑↑↑	1	3	↑↑	1	3	↑↑	1	2	↑	1	2	↑

Del análisis de los datos reflejados en la Tabla 2 se llega a las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes han contestado con más detenimiento las tres primeras preguntas del cuestionario final, no haciendo lo mismo con las preguntas 4 y 5, ya que el momento de aplicación del CIMA, a escasas semanas de finalización del curso, no ha sido el más idóneo. Téngase en cuenta que el cuestionario final lo hicieron en la última sesión del CIMA, la cual tuvo lugar un viernes a última hora de la mañana después de la realización de un examen de otra asignatura. Todo esto propició que los estudiantes se mostraran cansados y con pocas ganas de responder el cuestionario con detenimiento.
- También se debe a esta misma circunstancia el progreso descendente (casilla de color rojo) que presenta el estudiante 10 en la pregunta 5, pues se ha podido observar que el estudiante da una respuesta breve para salir del paso, tan breve que no pone, ni siquiera, lo que ya sabía al inicio del CIMA.
- Y por último también se observa, en los cuestionarios respectivos, que las respuestas del estudiante 3 a la pregunta 1 y la del estudiante 5 a la pregunta 4, con progreso también descendente (casillas de color rojo), no se quedaron grabadas, debido a un fallo de los recursos tecnológicos utilizados a la hora de realizar el cuestionario, por lo que aparecen sin responder.

Evaluación del CIMA

La realización de este Curso General de Docencia Universitaria me ha permitido aprender la importancia de conocer las ideas previas de los estudiantes antes de abordar el estudio de cualquier materia, porque van a influir en las actividades que habrán de diseñarse y aplicarse en el aula para conseguir el aprendizaje de la disciplina. Y ese conocimiento se logra con la elaboración de un cuestionario inicial, en el que se incluyan preguntas adecuadas que evidencien la forma de razonar de los estudiantes.

Este curso también me ha enseñado la utilidad de los mapas de contenidos, siendo conveniente distinguir entre aquellos contenidos que son estructuradores de los que son meramente secundarios para poder avanzar a través de las preguntas-claves de conceptos más básicos hacia conceptos más complejos, y cómo la participación de los estudiantes es mucho mayor si comienzo las clases planteando un problema que les suponga un desafío intelectual (Bain, 2007). Además, he aprendido a utilizar las escaleras de evaluación y el cuadro de evolución por estudiante, así como a valorar la información que se obtiene con estos instrumentos.

Para el futuro me gustaría implementar en mi docencia el uso de las encuestas de opinión, porque considero que la información que me proporcionarán será bastante interesante y me hará reflexionar sobre mi práctica docente, lo que me permitirá mejorar en el aprendizaje sobre la docencia. Además, pretendo seguir manteniendo los principios didácticos que han guiado el diseño, aplicación y evaluación del presente ciclo de mejora (García Pérez y Porlán, 2017), y que han sido:

- Conocer el nivel de conocimientos de los estudiantes sobre la materia para poder adaptar mi práctica docente de forma más eficaz y adecuada.
- Reflexionar sobre los contenidos de la materia que se vayan a impartir en el aula para distinguir de forma más clara entre aquellos conceptos que sean estructuradores de los que no lo son, mediante la elaboración de mapas conceptuales que ayuden a relacionar los conceptos de una manera más eficiente.

- Elaborar preguntas-clave y problemas que activen la curiosidad y motivación de los estudiantes por aprender los conceptos recogidos en los mapas conceptuales.
- Diseñar las actividades que vaya a aplicar en el aula con antelación, temporalizándolas y secuenciándolas previamente, para que, con su aplicación, se logre conseguir un mejor aprendizaje de la materia, y más duradero, por parte de los estudiantes.
- Evaluar la evolución de los modelos mentales de los estudiantes mediante cuestionarios, dando valor a los resultados que se obtengan a través de las escaleras de evaluación y de los cuadros de evolución individualizada por estudiante.
- Reflexionar sobre mi práctica docente habitual, principalmente, mediante la redacción del diario del profesor y las encuestas de opinión, porque ambas herramientas me permitirán ser más consciente de lo que ocurre en el aula y de lo que opinan los estudiantes sobre mi práctica docente, lo que me ayudará a tomar las decisiones oportunas.

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Broseta, M. y Martínez, F. (2019). *Manual de Derecho Mercantil*. Madrid: Tecnos.
- De Alba, N. y Porlán, R. (2017). La metodología de la enseñanza. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 37-51). Madrid: Morata.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- García Díaz, E., Porlán, R. y Navarro, E. (2017). Los fines y los contenidos de enseñanza. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 55-72). Madrid: Morata.
- García Pérez, F. y Porlán, R. (2017). Los principios didácticos y el modelo didáctico personal. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 93-104). Madrid: Morata.
- Jiménez, G y Díaz, A. (Coords.), *Lecciones de Derecho Mercantil*. Madrid: Tecnos.
- Rivero, A. y Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-91). Madrid: Morata.