

Una experiencia de innovación docente universitaria en Derecho Mercantil para alumnos de grados no jurídicos

An experience of university teaching innovation in Commercial Law for students of non-legal degrees

DERECHO

Matilde Pacheco Cañete

<https://orcid.org/0000-0001-9733-7103>

Universidad de Sevilla. Facultad de Derecho. Departamento de Derecho mercantil.

Correo: mpca@us.es

Resumen. En el presente trabajo se describe y exponen los resultados de una experiencia de innovación docente desarrollada en la asignatura Derecho Mercantil, que se imparte, con carácter obligatorio, en primer curso del Grado en Finanzas y Contabilidad. El objetivo de las actividades planteadas fue desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos y que estos se conviertan en parte activa en el proceso de aprendizaje. Frente a un modelo tradicional de clase magistral con un elevado contenido teórico, aunque acompañado de casos prácticos, la innovación docente consiste en comenzar el estudio de la materia mediante la problematización de los contenidos, planteando breves casos prácticos y analizar una amplia documentación práctica, para reflexionar sobre ella y extraer conclusiones teóricas, con una inversión de la forma tradicional de estudio de la materia. Los resultados obtenidos, a pesar del contexto, son plenamente satisfactorios, pues las actividades planteadas contribuyeron de forma significativa a la evolución de los esquemas cognitivos de los estudiantes, según las conclusiones de los cuestionarios iniciales y finales, y generaron en clase un clima altamente participativo.

Abstract. This paper describes and presents the results of a teaching innovation experience developed in the Commercial Law subject, which is taught, on a mandatory basis, in the first year of the Degree in Finance and Accounting. The objective of the proposed activities was to develop the students' critical thinking and for them to become an active part in the learning process. Faced with a traditional master class model with a high theoretical content, although accompanied by practical cases, the teaching innovation consists in starting the study of the subject by posing problem-questions and analyzing a wide practical documentation, to reflect on it and draw theoretical conclusions, with an inversion of the traditional way of studying the subject. The results obtained, despite the context, are fully satisfactory, since the proposed activities contributed significantly to the evolution of the students' cognitive schemes, according to the conclusions of the initial and final questionnaires, and generated a highly participatory climate in class.

Palabras clave. Derecho mercantil, Grado en Contabilidad y Finanzas, Docencia universitaria, desarrollo profesional docente.

Keywords. Commercial Law, Bachelor's Degree in Accounting and Finance, University Teaching, Teacher Professional Development.

Contextualización de la intervención

Se realiza un ciclo de mejora de 6 horas de duración para explicar la penúltima lección del temario de la asignatura Derecho mercantil, intitulada “Los contratos de seguro”. Para contextualizar la intervención es preciso destacar diversos datos, en primer lugar, los alumnos son de primer curso del Grado en Finanzas y Contabilidad y carecen de formación jurídica previa. En segundo lugar, los alumnos de grados no jurídicos que estudian Derecho mercantil con carácter obligatorio en sus titulaciones no muestran el mismo interés que los alumnos de la Facultad de Derecho. Finalmente, el contexto viene marcado por una enseñanza semipresencial, con alumnado en las aulas y también en casa, al final del segundo cuatrimestre.

Diseño previo del ciclo de mejora en el aula

El elemento principal que guio mi intervención fue transmitir a los estudiantes que en las asignaturas jurídicas, en particular en el Derecho privado, aprender no significa simplemente memorizar la información transmitida por el profesor, sino que se trata de algo mucho más complejo, en el que la comprensión de la información y su análisis es esencial y que el Derecho está guiado por el razonamiento lógico, el equilibrio de los intereses en presencia y debe atender a las necesidades de los tiempos en los que las normas han de ser aplicadas. Para ello resultó fundamental vincular los conceptos abstractos que quería transmitir a los alumnos con noticias de actualidad y situaciones conocidas por ellos.

El mapa de contenidos y problemas clave

En la figura 1 se expone el mapa de contenidos con las preguntas clave que activaron cada uno de los bloques que fueron objeto de estudio (y que coinciden con las formuladas en el cuestionario inicial y final). Fundamentalmente, se tratan de contenidos conceptuales, aunque se trabajan algunos contenidos actitudinales como la búsqueda autónoma de información la resolución de los casos prácticos planteados con auxilio de la legislación sobre la materia y la adquisición de un vocabulario jurídico. Por otra parte, aunque de forma escasa, también se trabajan contenidos procedimentales en orden a determinar el procedimiento para el cálculo de una indemnización en el supuesto de los seguros de daños (García, Porlán y Navarro, 2017; Parcerisa, 2005).

Para elaborar el mapa de contenidos fue necesario tener en todo momento presente que son alumnos de grados no jurídicos, por lo que es especialmente importante diferenciar entre los contenidos estructuradores y los contenidos secundarios y reflexionar detenidamente sobre aquéllos contenidos que no es necesario explicar ni exigir a estos alumnos. En todo caso, es posible afirmar que los alumnos no necesitan aprender la totalidad de los conocimientos existentes sobre una materia, pero para los profesores de Ciencias Jurídicas, que nuestro hábitat natural es la Facultad de Derecho, este debe ser un elemento de especial reflexión, pues nuestra docencia en este caso va dirigida a alumnos de grados no jurídicos y sin conocimiento previos de Derecho.



Figura 1. Mapa de contenidos y problemas

Las preguntas que activaron cada uno de los bloques de conocimiento y que coinciden con las del cuestionario inicial y final fueron:

- Pregunta 1: ¿Crees que la indemnización que se recibe en un seguro de vida se calcula igual que en un seguro de incendios? Justifica la respuesta.
- Pregunta 2: ¿Crees que quién paga la prima en el contrato de seguro tiene que ser necesariamente el que recibe la indemnización en el caso de que acontezca un siniestro? Justifica la respuesta.
- Pregunta 3: Antonio Alba llama por teléfono a una compañía aseguradora SEGUROS DEL ALJARAFE, S.A. para recibir información sobre un seguro de accidentes que quiere contratar ¿Crees que puede celebrarse verbalmente el contrato de seguro? Justifica la respuesta.
- Pregunta 4 ¿Crees que es válido un contrato de seguro en el que se ofrezca cobertura ante una hipotética invasión alienígena? Justifica la respuesta.
- Pregunta 5. Berta Beltrán ha contratado un seguro a todo riesgo para su vehículo con la entidad aseguradora SEGUROS SEVILLANOS, S.A. Todos los años paga la prima del seguro, pero este año, dada la difícil situación económica que atraviesa no la ha pagado ¿crees que tendrá cobertura si le acontece algún siniestro a su vehículo? Justifica la respuesta.

El modelo metodológico posible y secuencia de actividades programadas

El modelo metodológico propuesto (véase figura 2) pretende abordar el estudio de la materia sin que el discurso esté centrado en la lección magistral y en la transmisión de conocimientos, dando respuestas a preguntas que los alumnos no se han planteado. Se pretende desplazar el eje vertebrador de las sesiones de la exposición del profesor hacia la reflexión, el debate y la participación de los alumnos, para lo que se realizan actividades de contraste de diversa naturaleza, que generen la reflexión del alumnado y despierten su

pensamiento crítico, y sólo entonces se concluye con la explicación teórica de la materia, exponiendo conceptos abstractos.

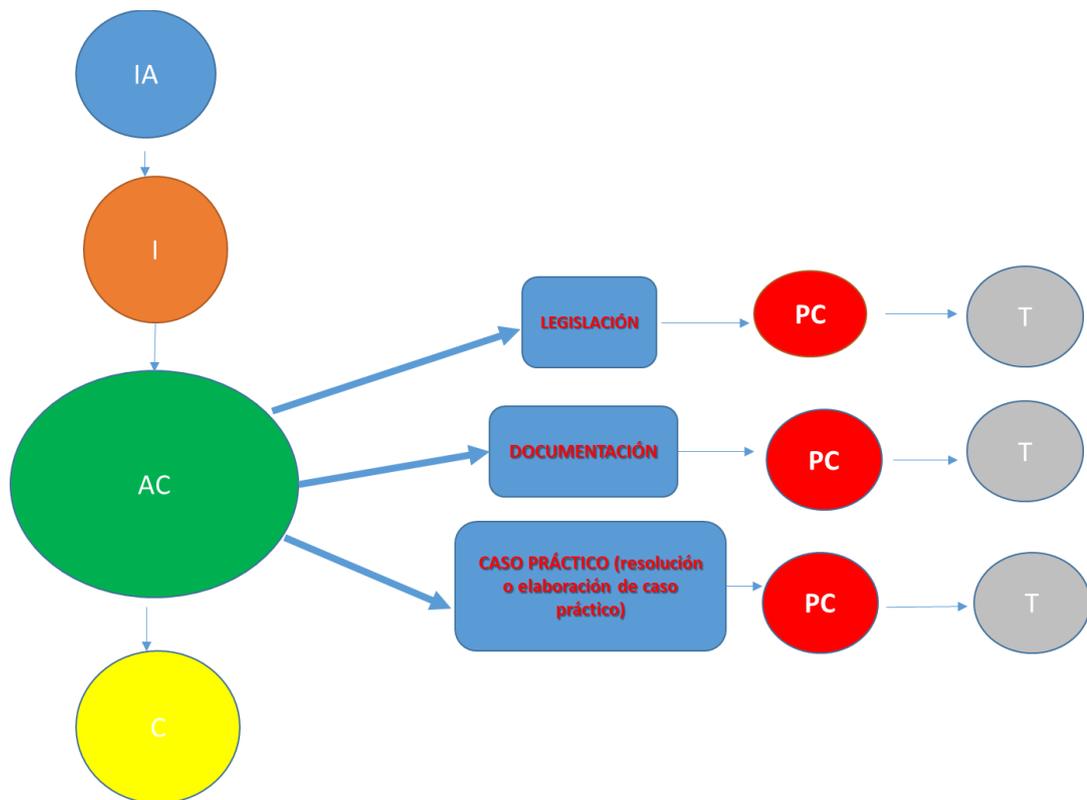


Figura 2. Modelo metodológico seguido. Leyenda: IA= ideas de los alumnos; I= Introducción; AC=actividades de contraste; PC= Puesta en Común; T= Teoría; C=conclusión

El modelo metodológico se refleja en la siguiente secuencia de actividades de cada una de las clases de dos horas de duración.

- Planteamiento de las ideas de los alumnos sobre el bloque temático a estudiar, que se ponen de manifiesto en el cuestionario inicial.
- Introducción en la que mediante una exposición dialogada se inicia el estudio del bloque temático, prestando especial atención a la importancia práctica de la materia y a los orígenes históricos de la institución a estudiar.
- Se inician las actividades de contraste, que vienen marcadas en cada una de las sesiones por la lectura y análisis de determinados preceptos legales de la LSC, documentación práctica (pólizas de seguros...) e incluso fragmentos de algunas sentencias. Se procede a realizar una puesta en común en la que se produce una interacción enriquecedora entre los alumnos y en la que les surgen muchas cuestiones.
- Seguidamente, se inicia la problematización de los contenidos planteando preguntas breves, que conectan con las del cuestionario inicial, que comprenden un pequeño supuesto práctico y que habrán de ser analizadas en clase y debatidas en una puesta en común. Se pretende que el alumno reflexione sobre experiencias constructivas, que le susciten dudas y le generen la necesidad de encontrar una respuesta.
- A continuación, se realiza una exposición teórica de los conceptos que se están analizando desde el punto de vista práctico. En este orden de cosas tiene gran importancia el mapa de contenidos, que muestro a los alumnos para ordenar, estructurar e interrelacionar los conceptos teóricos que estamos estudiando.

- Las sesiones finalizan con una conclusión final que recapitula todo lo vivido en clase.

Aplicación del CIMA

Desarrollo de las sesiones

Antes del inicio de las sesiones informo a los estudiantes de que vamos a realizar su estudio de la lección número 9, relativa al contrato de seguro, de forma distinta a las anteriores, con una metodología diferente y solicito su colaboración realizando un cuestionario inicial con cinco preguntas que son las mismas que constituirán el bloque final y que activan cada uno de los bloques del mapa de contenidos. Al realizar el primer ciclo de mejora, no realicé un cuestionario previo sino una lluvia de ideas, lo que supuso que sólo una parte de los estudiantes participaran, y los otros se escudaban en el grupo que interviene. Con el cuestionario inicial una gran mayoría de los alumnos participan de forma activa.

Al inicio de la primera clase comentamos las ideas que aparecen en el cuestionario inicial y sobre las que vamos a trabajar en esa sesión, para activar los distintos bloques que pretendemos estudiar. Se sigue la misma dinámica en las siguientes sesiones. Estas primeras reflexiones sobre las preguntas del cuestionario crean un ambiente participativo en clase, pues muchos de los alumnos quieren comentar sus respuestas.

Seguidamente, realizo una introducción de la materia, en la que destaco la importancia práctica que reviste la cuestión que va a ser objeto de análisis, les interpelo sobre los contratos de seguros que tienen en casa, o los que conocen, e incluso les refiero noticias de los periódicos o les leo un pequeño fragmento de una sentencia, con el objeto de atraer su atención hacia la materia. Al mismo tiempo me gusta enlazar la cuestión con la importancia histórica del contrato de seguro, lo que parece resultarles muy atractivo. Sin duda, para atraer la atención del alumnado es importante contextualizar la enseñanza no sólo en la materia que impartimos, sino sumergir los asuntos de nuestra disciplina académica en intereses más generales, pues el enfoque multidisciplinar de los problemas enriquece al alumno y captura su interés, en especial cuando son asuntos de actualidad o de gran importancia práctica (Bain, 2007).

Una vez finalizada la introducción, con una exposición dialogada, comenzamos con la parte técnica. Partimos del examen y análisis de documentación o legislación (algunos preceptos), dependiendo del bloque de contenido que se vaya a tratar en la sesión, relativa al contrato de seguro, con la finalidad de partir de conceptos concretos, antes de acercarlos a los conceptos abstractos teóricos a los que quiero llegar.

A continuación, se plantean, de una en una, diversas preguntas bajo la forma de supuestos prácticos muy breves. Aunque inicialmente pensé en trabajar sobre casos prácticos más complejos, la materia parecía excesivamente compleja para realizar un estudio desde un primer momento con un caso práctico, que plantea mayor complejidad en orden a su resolución, teniendo en cuenta que son alumnos de grados no jurídicos y de un primer curso. Dejé unos minutos en clase para que los alumnos de forma individual reflexionaran sobre cada breve supuesto práctico en aras de fomentar el trabajo autónomo del alumno y su implicación activa en el proceso de aprendizaje (Isern Salvat, R. 2018). Hubiera resultado muy interesante realizar la misma actividad en grupos de tres alumnos, pero los condicionantes derivados de la semipresencialidad en las clases por la pandemia, dificultaban enormemente que los alumnos que estaban presentes en el aula interactuaran, pues debían guardar una distancia física. Finalmente, realizamos una puesta en común, que fue muy enriquecedora porque el hecho de verbalizar las soluciones propuestas al caso y de contrastarlas con las de otros compañeros, generó un intenso debate y creo que

propició el pensamiento crítico de los estudiantes en el aula. El hecho de realizar el CIMA al final del cuatrimestre, cuando los alumnos se conocen y ya han participado en clase de forma previa fue un elemento muy positivo y aunque tenía un cierto temor en relación con el desarrollo de las sesiones en este extremo, he de decir que la actitud de los alumnos presentes en el aula fue un elemento determinante para que las sesiones transcurrieran de una forma dinámica y fluida. En este orden de cosas he de reseñar (como obstáculo externo, que no se si he sabido gestionar adecuadamente) que los alumnos que asistían a distancia a la clase tuvieron una participación mucho menor. Quizás me centré demasiado en los alumnos que estaban en el aula o si el condicionante de la distancia física supuso un obstáculo demasiado complejo.

Cuando se realiza la puesta en común, intento direccionar el debate de los alumnos, que es muy intenso y variado, pues la materia tiene una gran relevancia práctica. Cuando los alumnos resuelven las cuestiones planteadas procuro realizar críticas constructivas y reconducir las respuestas que no son del todo correctas, si bien, incluso en los caso de que la solución planteada sea correcta, considero interesante seguir planteando preguntas que queden en el aire e inviten a la reflexión. Finalmente, concluyo la actividad de contraste con una explicación teórica de cada uno de los bloques temáticos que quería tratar con el caso práctico planteado.

Al invertir la metodología de aprendizaje, avanzando desde la práctica hacia la teoría, desde lo concreto hacia lo abstracto, las ideas surgen de forma más desordenada, frente a la explicación teórica tradicional y ordenada de un temario. En este contexto el mapa de contenidos me resulta un instrumento extremadamente útil en todas las sesiones, pues me permite estructurar y ordenar las ideas y establecer relaciones entre los contenidos. Se convertirá en un elemento guía de las sesiones.

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

El cuestionario inicial y final se conformaba por cinco preguntas, que son coincidentes con las preguntas clave que nos ayudan a activar los distintos bloques temáticos. Esta actividad se realizó para evaluar los conocimientos previos que tenían los alumnos sobre las materias objeto de estudio en el ciclo de mejora y apreciar sus carencias iniciales, los que nos permite fijar un punto de partida para el desarrollo de las actividades. A su vez, la comparación del cuestionario inicial y final nos sirve de herramienta para evaluar el aprendizaje de los alumnos al final del ciclo de mejora (y evaluarnos a nosotros mismos). Se toman en consideración los cuestionarios de 20 alumnos, de los cuales una parte realiza el cuestionario en el aula y otros en casa a través de BBCollaborate, dada la semipresencialidad en las clases. Se señalan distintos niveles de conocimiento en función de sus respuestas y su concreción. Los resultados obtenidos se ponen de manifiesto en la siguiente escalera de aprendizaje, en la que se constata una evolución significativa en el aprendizaje de los alumnos.

En la primera pregunta (figuras 3 y 4) se incrementa un nivel de aprendizaje, dado que la respuesta de algunos alumnos alcanza una mayor complejidad. Además, es posible apreciar que las respuestas de la totalidad de los estudiantes al cuestionario final se sitúan en los dos últimos niveles de la escalera de aprendizaje, por lo que me encuentro muy satisfecha con las actividades de contraste planteadas a los alumnos. Sin embargo, algo menor es la evolución del aprendizaje de los estudiantes respecto al bloque temático que activa la pregunta número 2 (figuras 5 y 6). En el análisis de los resultados del cuestionario final es necesario, de nuevo, adicionar un nivel, porque las respuestas de los estudiantes añaden nuevos contenidos a los indicados en los cuestionarios iniciales. Ahora bien, el aprendizaje en relación con esta cuestión es más lento. Aunque el avance es

significativo, todavía existen alumnos que se mantienen en el nivel 0 y el 2, y la mayoría alcanza el nivel 3 (no el cuatro, como sucedía en la primera pregunta). En el futuro me plantearía realizar alguna otra actividad de contraste que refuerce el estudio de esta materia, pues el desiderátum es que los alumnos se sitúen en el cuestionario final en los últimos peldaños de la escalera de aprendizaje.



Figura 3. Cuestionario inicial pregunta 1. ¿Crees que la indemnización que se recibe en un seguro de vida se calcula igual que en un seguro de incendios? Justifica la respuesta.



Figura 4. Cuestionario final pregunta 1. ¿Crees que la indemnización que se recibe en un seguro de vida se calcula igual que en un seguro de incendios? Justifica la respuesta.

En el cuestionario inicial y final de la pregunta 1, los alumnos se encuentran diversos obstáculos para el cambio de nivel. Así, del nivel 0 al 1, no tienen conocimientos sobre la materia, del nivel 1 al 2, las respuestas carecen de argumento, del nivel 2 al 3, las respuestas carecen de argumentos jurídicos, y del nivel 3 al 4 no conocen las diferencias entre los seguros de indemnización efectiva y los seguros de sumas.



Figura 5. Cuestionario inicial pregunta 2. ¿Crees que quién paga la prima en el contrato de seguro tiene que ser necesariamente el que recibe la indemnización en el caso de que acontezca un siniestro? Justifica la respuesta.

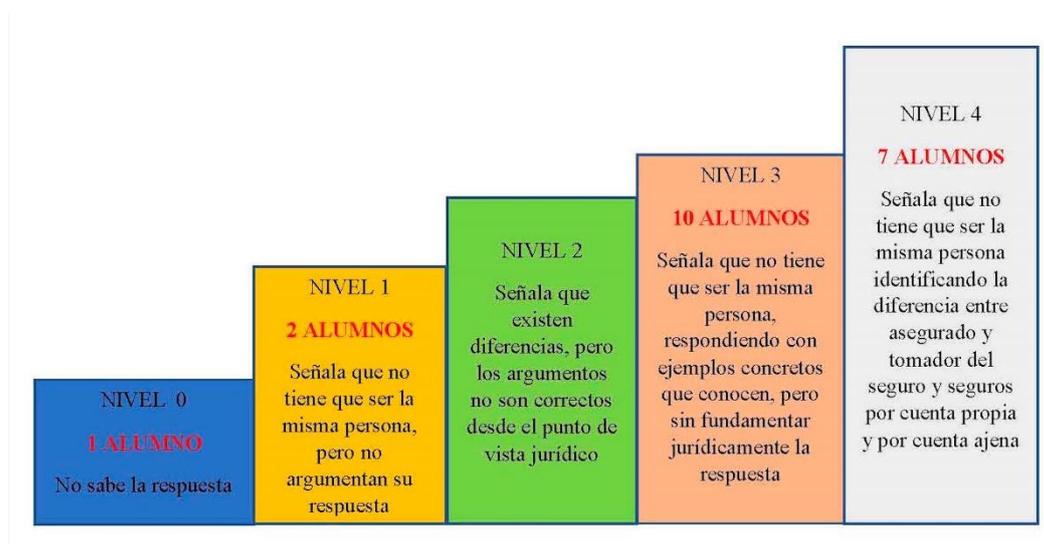


Figura 6. Cuestionario final pregunta 2. ¿Crees que quién paga la prima en el contrato de seguro tiene que ser necesariamente el que recibe la indemnización en el caso de que acontezca un siniestro? Justifica la respuesta.

En el cuestionario inicial y final de la pregunta 2, los alumnos se encuentran diversos obstáculos para el cambio de nivel. Así, del nivel 0 al 1, no tienen conocimientos sobre la materia, del nivel 1 al 2, las respuestas carecen de argumento, del nivel 2 al 3, las respuestas carecen de argumentos jurídicos, y, finalmente, para pasar del nivel 3 al 4 los alumnos necesitan conocer las diferencias entre los elementos personales del seguro, y diferenciar los seguros por cuenta propia y ajena.

Evaluación del CIMA

Valoración personal: aprendizajes presentes y perspectivas de futuro

La clase magistral en la que se centra mi docencia es un elemento de un entorno de aprendizaje, pero no el único, es una pieza de un engranaje mucho más complejo que

precisa de continuo esfuerzo en aras de encontrar la dinámica docente más formativa, que consiga que los alumnos aprendan y aprehendan la materia (Bain, 2007).

Los tiempos cambian y es evidente que el profesor, aun siendo director de todo lo que sucede en el aula, tiene que ceder protagonismo a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, programando actividades de contraste motivadoras y formulando constantemente preguntas que supongan un desafío mental, que inviten a la reflexión y al debate y que despierten su pensamiento crítico.

El alumno es el centro del proceso de aprendizaje, y es necesario conocer cuáles son sus ideas previas, para establecer un punto de partida, en este ámbito los cuestionarios iniciales se convierten en un elemento determinante. Por su parte, los cuestionarios finales nos permiten valorar, al final de la implantación del CIMA, si los modelos mentales de los que parten los estudiantes han sufrido una evolución y cómo es el proceso de aprendizaje y si tenemos que realizar ajustes en nuestra metodología, programando más actividades de contraste, o actividades distintas.

Por lo que respecta a los contenidos, hasta este curso nunca había oído hablar de la existencia de los distintos tipos de contenidos, ni de los mapas de contenidos. Nuestro día a día, en particular en una asignatura como el Derecho Mercantil, que se mueve a resultas de los cambios sociales, legislativos y de la jurisprudencia sobre la materia, nos lleva a invertir muchas horas en la preparación del contenido, ahora bien, creo que es imprescindible intentar categorizar los contenidos (sin duda, hay contenidos estructuradores y otros secundarios, sólo es necesario pararnos a reflexionar) e idear un mapa de contenidos para estructurarlos e interrelacionar ideas.

En lo relativo a la participación en clase, creo que este es el aspecto en el que he evolucionado más de forma personal (casi espontánea) desde mis inicios como docente. Cuando recuerdo mis primeras clases en el aula, veo aulas con muy poca participación del alumnado, salvo puntualmente para preguntar alguna duda, veo un modelo docente estático, basado en la transmisión de conocimientos. Con posterioridad, fui consciente de la necesidad de hacer reflexionar a los alumnos sobre múltiples cuestiones que nos plantea la materia objeto de estudio, y mis clases en la actualidad son mucho más dinámicas y participativas y siempre se acompañan de casos prácticos. Con todo, este curso me ha servido para consolidar alguna de las prácticas que, desde el punto de vista metodológico, venía haciendo, pero dando un gran salto cualitativo, pues ahora no inicio las clases con unas explicaciones teóricas, seguidas de casos prácticos y preguntas. La aportación más importante que en este extremo me ha aportado el curso es “no voy a darle respuesta a los estudiantes a preguntas que no se han planteado”. Por lo tanto, he transformado mi modelo metodológico para que esto sea así, porque es necesario partir de preguntas clave que activen los bloques de conocimiento y cuestiones prácticas y despertar en el alumno la necesidad de responder a esas preguntas y sólo entonces extraer conclusiones teóricas. El método Socrático continúa vigente a pesar de los siglos (Bain, 2007)., aunque puede ser aplicado en todos los ámbitos, entiendo que reviste especial importancia en el estudio de las ciencias jurídicas, porque el Derecho no es una ciencia exacta, sino interpretativa, por lo que hay que cuestionarse todo, aun partiendo de normas de Derecho positivo. Es muy interesante formular preguntas que motiven la reflexión del alumnado, para conseguir a través de ello que los estudiantes analicen, evalúen, comparen, sistematicen y comprendan las normas jurídicas, la doctrina y la jurisprudencia objeto de estudio. En este sentido resulta muy ilustrativo, releer la obra “La República” de Platón, en la que Sócrates formula constantemente preguntas en busca de la reflexión de su interlocutor, sembrando dudas y cuestionando cualquier idea preconcebida (Platón, 1988).

Por lo que se refiere a la evaluación, lo principal que he aprendido es que tan importante es evaluar al alumnado, para valorar los cambios en sus modelos mentales

(muy interesantes las escaleras de aprendizaje), como evaluar al profesor, para determinar si las actividades de contraste que estamos programando surten el efecto deseado, que no ha de ser otro que el aprendizaje del alumnado y despertar un pensamiento crítico en relación con la materia objeto de estudio (Rivero y Porlán, 2017)

Como conclusión final del CIMA realizado he de decir que tan importante es tener los conocimientos de la materia que se imparte -lo que en mi caso me obligan a estudiar constantemente -debido a los continuos cambios legislativos y jurisprudenciales sobre la materia- como diseñar experiencias de aprendizaje (Finkel, 2008) que impliquen a los alumnos activamente en el proceso, pues de otro modo volveremos a la inercia de las clases magistrales centradas en la transmisión de conocimientos.

Los principios didácticos vertebradores de la experiencia

Los principios didácticos que guiaron en el diseño, aplicación y evaluación del ciclo de mejora fueron los siguientes:

- Es necesario reflexionar sobre nuestra práctica docente y no sólo actualizar los contenidos de la materia a impartir (Zabalza, Cid y Trillo, 2014).
- Conocer las ideas de los estudiantes (a través de los cuestionarios iniciales y finales) nos ayuda a programar la secuencia de actividades y los contenidos, a la vez que es un elemento para analizar los avances de los estudiantes y evaluarnos a nosotros como docentes.
- Comenzar el estudio de la materia con preguntas o casos que conecten con la realidad práctica e impulse el pensamiento crítico de los alumnos a través de la reflexión y el debate y despierten su curiosidad intelectual.
- Fomentar un clima de trabajo en el aula en el que se compartan reflexiones, dudas, respuestas, generando una interacción enriquecedora, mediante el planteamiento de preguntas motivadoras y guiando las respuestas de los alumnos.
- Es preciso avanzar desde conceptos concretos, que resultan de más fácil comprensión para los estudiantes, hacia conceptos teóricos abstractos.
- Seleccionar los contenidos que vamos a impartir, pues no todos se explican del mismo modo ni con la misma intensidad. Intentar incluir contenidos actitudinales y no sólo conceptuales o procedimentales.
- Elaborar mapas de contenido e incluirlos en las explicaciones como un elemento clave que permite estructurar los contenidos e interrelacionarlos.

Los principios didácticos enunciados constituyen una guía para la acción cotidiana, el esqueleto de nuestro modelo didáctico (García Pérez y Porlán 2017).

Conclusiones

La comprensión de los conceptos jurídicos por parte de los alumnos que no cursan el grado en Derecho resulta muy compleja y la experiencia de innovación docente constata que el empleo de metodologías docentes que inviten a la reflexión del alumnado, planteándole preguntas y supuestos que se relacionen con experiencias personales o de gran relevancia práctica es muy motivadora y efectiva. Al respecto, es muy interesante desde el punto de vista metodológico abordar el estudio de la materia sin que el discurso esté centrado en la lección magistral y en la transmisión de conocimientos, desplazando el eje vertebrador de las sesiones de la exposición del profesor hacia el examen de documentos y la resolución de casos prácticos lo que genera la reflexión, la participación y la interacción de las ideas de los alumnos, y consecuentemente propicia la autonomía en el aprendizaje y su pensamiento crítico.

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia. 2ª ed.
- 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.
- Isern Salvat, R. (2018). Potenciar el aprendizaje autónomo del Derecho Mercantil para estudiantes no juristas. En C. Villó Trave y R. Casanova Martí, *La motivación del estudiante universitario a través de la innovación docente* (pp. 121-133). Barcelona: Huygens.
- Parcerisa, A. (Coord.) (2005) *Materiales para la docencia universitaria: orientaciones para elaborarlos y mejorarlos*. Barcelona: Octaedro.
- Platón (1988), *La República*. Madrid: Aguilar.
- 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.
- Zabalza, M.A., Cid, A. y Trillo, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 39-54.