

Entender el contrato de viaje combinado y los servicios de viaje vinculados a partir de la resolución de casos prácticos. Un ciclo de mejora en el aula en el Grado en Turismo

Understanding the package travel contract and linked travel arrangements working from cases' resolution. An improvement cycle in classroom in the Degree of Tourism

Diego Cruz Rivero

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1017-2765>

Universidad de Sevilla

Facultad de Derecho

Departamento de Derecho mercantil

dcr@us.es

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447222865.044>

Pp.: 795-811



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

Resumen

En el presente capítulo se expone de forma sintética una propuesta metodológica para facilitar el aprendizaje por los alumnos del Grado en turismo del contrato de viaje combinado y los servicios de viaje vinculados en el marco de la asignatura *Derecho privado del empresario turístico*. Partiendo de un mapa de contenidos ajustado a este grado se sigue un modelo metodológico consistente en la captación de las ideas previas de los alumnos, su normalización hasta llegar a un consenso de todo el grupo de alumnos basado en el sentido común y la propuesta de unos casos prácticos cuya realización autónoma por parte de los alumnos facilita el aprendizaje. Finalmente, los casos prácticos son corregidos en clase mediante el procedimiento de la puesta en común, completándose las respuestas de los alumnos hasta llegar al nivel de exigencia requerido.

Palabras clave: Derecho privado del empresario turístico, grado en turismo, docencia universitaria, desarrollo profesional docente, casos prácticos.

Abstract

This chapter summarizes a methodological proposal to facilitate the learning by the Degree in Tourism's students of the package travel contract and linked travel arrangements within the ambit of the subject of *Tourist entrepreneur private law*. Starting from a content map adjusted to the Degree in Tourism, the methodological model followed consist of capturing the students' preliminary ideas, their standarize to a common sense based consensus of the entire group of students and the proposal of some practical cases whose independent resolution by the students facilitates learning. Finally, the cases are corrected in class through the idea-sharing procedure, completing the students' responses to reach the required level.

Keywords: Tourist entrepreneur private law, Degree in Tourism, University teaching, teaching professional development, cases.



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

Contexto en el que se desarrolla la experiencia

El contenido es parte del proyecto docente de la asignatura Derecho privado del empresario turístico, que se imparte, como formación básica, en el segundo cuatrimestre del segundo curso del Grado en turismo. Se trata por tanto de una asignatura de contenido jurídico, impartida por un docente de formación jurídica (licenciado y doctor en Derecho), pero dirigida a alumnos que no van a desempeñar una profesión «jurídica». Los alumnos matriculados en la asignatura han recibido no obstante la docencia relativa a la asignatura Introducción al Derecho del turismo, que se imparte desde el Departamento de Derecho administrativo. En cambio, la asignatura objeto de este ciclo de mejora en el aula, impartida por docentes del Departamento de Derecho mercantil, va encaminada a proporcionar al alumno unos rudimentos del Derecho privado aplicable al turismo, por tanto, del régimen jurídico de los empresarios y su actividad empresarial. Posteriormente los alumnos habrán de superar en el currículo del Grado la asignatura Derecho administrativo del sector turístico (obligatoria de tercer curso) y entre las asignaturas optativas que se ofertan para este grado se encuentran las de Derecho del trabajo y relaciones laborales en las empresas turísticas y Régimen fiscal de la empresa turística. Con todo ello se busca simplemente ofrecer al alumno una panorámica de la normativa aplicable al sector turístico, no evidentemente que consiga ser un experto jurista.

En concreto, la lección seleccionada para implementar esta experiencia docente es la dedicada al contrato de viaje combinado y los servicios de viaje vinculados, uno de los contratos –quizás aquél al que damos una mayor importancia en el programa– propios de la actividad empresarial en el sector turístico.

El Grupo 1, en el que se desarrolla el CIMA, cuenta con un total de cincuenta y seis alumnos matriculados, habiéndose determinado por parte del Decanato de la Facultad de turismo y finanzas la asistencia de los alumnos de forma presencial en un 50 %. No obstante, siguiendo las instrucciones impartidas por el Rectorado de la Universidad de Sevilla, se permite la asistencia telemática a cualquier alumno, con independencia del subgrupo al que pertenecen. Asimismo, el régimen seguido y especificado en el proyecto docente es que la asistencia es en todo caso voluntaria, no siendo criterio de evaluación y calificación, todo ello sin perjuicio de que la inasistencia a clase no excusa el desconocimiento de las indicaciones impartidas en clase, que, éstas sí, constituyen el objeto de la evaluación, mediante un examen final y dos pruebas de evaluación continua.

Con esta planificación, lo habitual es que ya desde el primer día de clase exista una porción importante de alumnos que no asistan a clase, siendo frecuente que, a finales del curso, asistan a clase alrededor de un



tercio de los matriculados. A este respecto, el ciclo de mejora se ha desarrollado en la penúltima y antepenúltima semana de clase, contando aproximadamente con la asistencia indicada, aunque por regla general todos en línea.

Diseño del Ciclo de Mejora

Mapa de contenidos

A la hora de diseñar el ciclo de mejora partimos del siguiente mapa de contenidos, en el que se distinguen los contenidos estructurales y secundarios y se plantean tres grandes problemas vertebradores del tema (figura 1). Asimismo, se señalan los tipos de contenidos y la correspondencia con las cuestiones planteadas en el cuestionario inicial (García, Porlán y Navarro, 2017).

Tal como puede apreciarse, se parte de un primer contenido estructural: qué es el contrato de viaje combinado y exactamente qué finalidad tiene la tipificación legal de este contrato. En relación con esta cuestión, el alumno debe ser consciente de que el reconocimiento de este contrato en nuestro ordenamiento está ordenado a la aplicación de un régimen jurídico peculiar que, con base en la consideración de la combinación y no la mera suma de servicios turísticos como objeto del contrato, tiende a proteger al viajero. Esto es lo que distingue al viaje combinado de otras situaciones alternativas desde un punto de vista económico, como son los servicios de viaje vinculados, para los que se instituye en nuestra normativa una cierta protección del viajero, y los servicios sueltos, que se rigen en cada caso por su propia normativa, amén de la protección general de los consumidores y turistas según corresponda.

En concreto, la consecuencia más importante del régimen jurídico del contrato de viaje combinado es el hecho de que, al menos un empresario –el organizador y, si existe, también el minorista– se hace cargo del suministro de todos los servicios según lo pactado en el contrato de viaje combinado. Ello se manifiesta con absoluta claridad en los otros dos contenidos estructurales del tema: la necesidad para el organizador de modificar el contrato antes del inicio del viaje como consecuencia de la imposibilidad de suministrar los servicios, en primer lugar, y el régimen de las faltas de conformidad sobrevenidas una vez iniciado al viaje, en segundo lugar. A este último respecto, se prevé tanto la obligación de subsanar las faltas de conformidad, como la responsabilidad por los daños padecidos por el viajero a consecuencia de las mismas (Paniza, 2017; Zubiri, Marco y Jarne, 2020). Estos tres contenidos estructurales se vertebran en torno a los tres problemas que se enuncian en el mapa de contenidos.



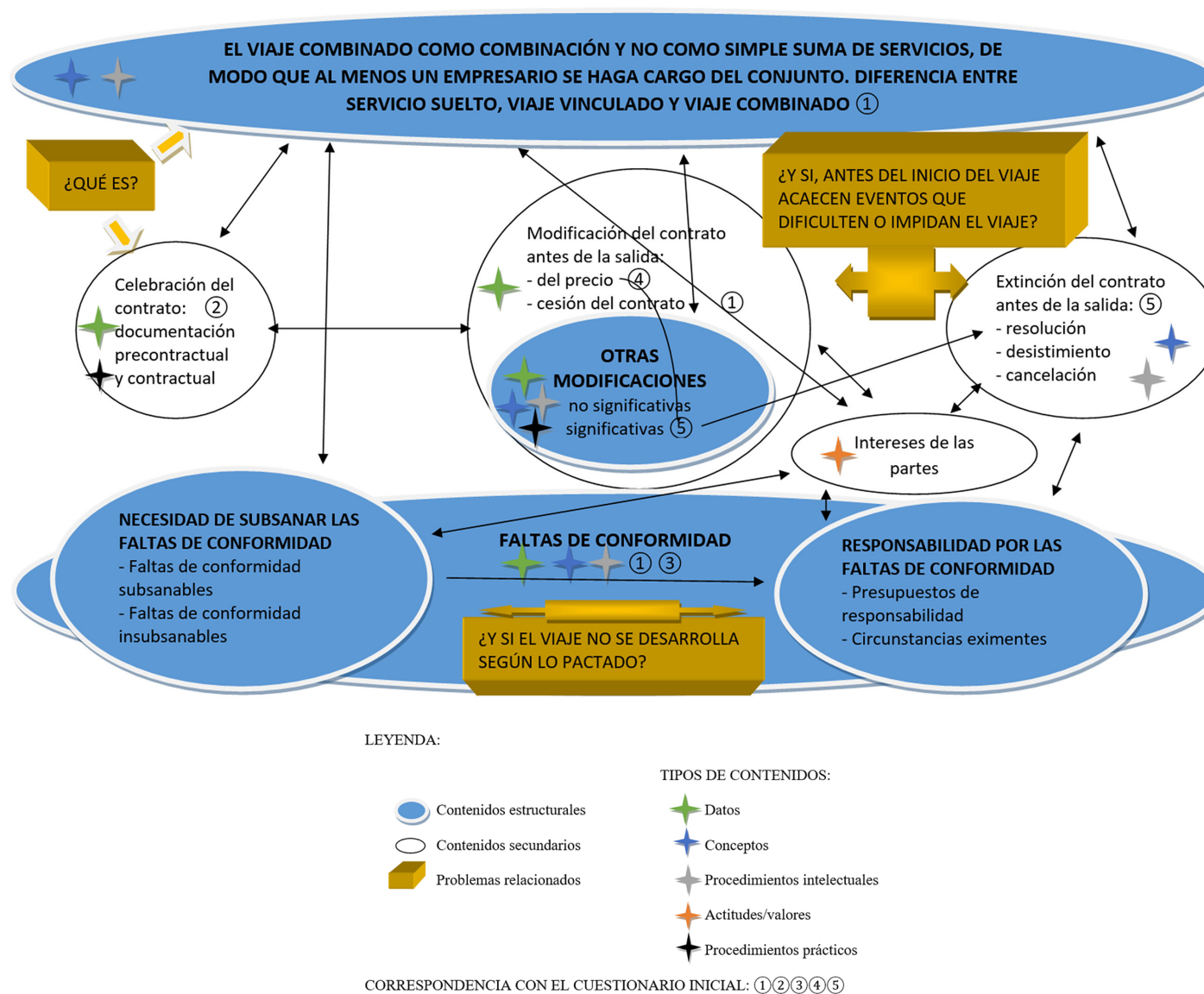


Figura 1. Mapa de contenido.



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

Por otro lado, el contenido del tema se completa con tres contenidos secundarios: la información precontractual y la documentación contractual y postcontractual, que busca igualmente proteger al viajero haciéndole conocedor del contenido del viaje, las condiciones del contrato y los principales derechos que ostenta, en primer lugar; la modificación del viaje antes de la salida en lo referente al precio y la cesión del viaje, en segundo lugar; y la extinción del contrato antes de la salida del viaje, en tercer lugar.

Estos contenidos se encuentran a su vez íntimamente relacionados: en la documentación contractual se detallan los servicios integrados en el viaje, quedando organizador y minorista obligados a suministrarlos según lo pactado. La imposibilidad de prestar alguno de los servicios implicará la necesidad de modificar el contrato antes de la salida o supondrá una falta de conformidad si sobreviene durante la ejecución del viaje.

Por su parte, la modificación del precio antes de la salida –prerrogativa reconocida al organizador y minorista– puede llegar a constituir una modificación significativa del contrato, que puede dar lugar a su vez, si el viajero no acepta dicha modificación, a la resolución del contrato.

Junto a la resolución por parte del viajero, que puede ser justificada o injustificada, se analizan también otras modalidades de extinción del contrato antes de la salida: el desistimiento del viajero y la posibilidad de cancelar el viaje por parte de organizador y minorista.

Por último, a la hora de estudiar el régimen jurídico del viaje combinado, entendemos, debe procurarse también que los alumnos sean conscientes de los distintos intereses en presencia, pues la protección del viajero se hace compatible en nuestra normativa con la posibilidad de que el organizador y el minorista puedan reaccionar ante el acaecimiento de determinadas contingencias: modificando el viaje antes y después de que éste se haya iniciado, repercutiendo en el viajero la alteración de determinados costes que permiten modificar el precio de un contrato ya perfecto, o pudiendo incluso cancelar el viaje, a veces simplemente devolviendo el precio percibido.

Modelo metodológico y secuencia de actividades programadas

El modelo metodológico planteado para lograr el aprendizaje de estos contenidos por los alumnos puede resumirse en la figura 2.

Con este esquema se refleja un modelo en el que se parte en todo caso de las ideas previas de los alumnos, ante todo mediante un cuestionario inicial en el que se plantean los problemas vertebradores del tema, pero también con cada uno de los casos prácticos, cuya resolución individual está siempre precedida de una primera lectura y puesta en común en la que se ponen de manifiesto las claves para el trabajo personal (Bain, 2014).



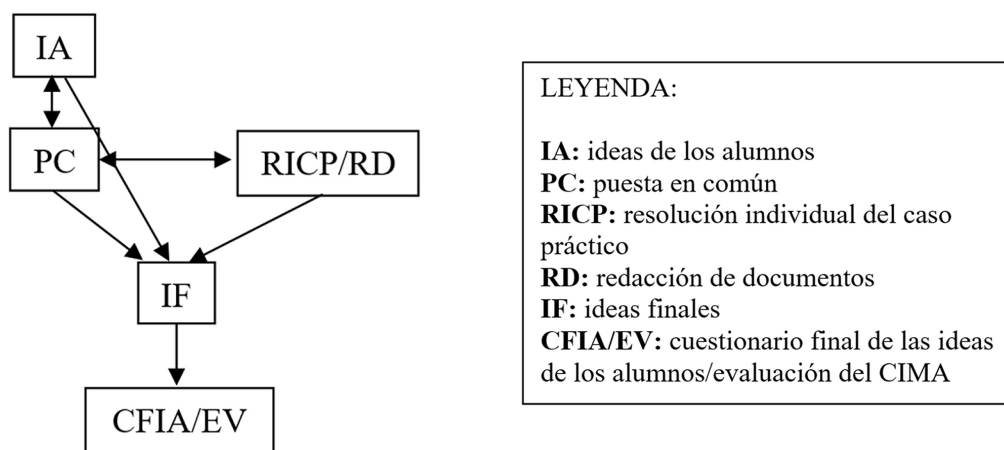


Figura 2. Modelo metodológico.

De este modo se busca comenzar el estudio desde una solución inicial de sentido común, que es estandarizada para toda la clase desechando ya algunos razonamientos e introduciendo algunas pautas. Este planteamiento sirve de punto de partida para la posterior elaboración de los casos prácticos por los alumnos. Asimismo, una vez realizado cada uno de los casos prácticos, que en ocasiones incluye la redacción de documentos habituales en la práctica, se ponen en común, a veces inicialmente en pequeños grupos, de modo que con la ayuda del profesor se ofrece una respuesta correcta (Finkel, 2000). Concluidos todos los casos prácticos, el tema se cierra con unas ideas finales en las que el profesor sistematiza lo visto en clase, dándose a los alumnos la oportunidad de plantear las dudas que se susciten (Mories, 2019 y Lorenzo, en prensa). Y finalmente, se repite el cuestionario inicial –ahora en su fase final– de modo que pueda comprobarse el avance de los alumnos en sus conocimientos. En este último cuestionario se incluyen también unas preguntas generales sobre la opinión de los alumnos sobre el método empleado para favorecer la introducción de elementos de mejora en el modelo (De Alba y Porlán, 2017).

Este modelo se articula en una serie de actividades, desarrolladas en clase, que se complementan con la realización de los casos prácticos fuera del aula por parte de los alumnos. En concreto, se planifican cuatro sesiones de trabajo, siendo la primera de una hora aproximadamente y las otras tres de dos horas. Asimismo, se prevén sendas sesiones preliminar y final en las que se recaban los cuestionarios inicial y final respectivamente.

Para el desarrollo de todas las sesiones se ha utilizado la plataforma *Collaborate*, empleada en la docencia a distancia por la Universidad de Sevilla a consecuencia de las restricciones sanitarias con motivo del COVID-19. Dicha plataforma permite la interacción sincrónica entre los alumnos y entre éstos y el profesor, tanto mediante el chat como por videoconferencia.

Ello facilita la integración de los alumnos asistentes presenciales con los asistentes a distancia (Blanco, 2020). Además, la distribución de los alumnos en grupos se ha efectuado a través de las *salas virtuales* de la mencionada plataforma.

En concreto, la secuencia de actividades programadas ha sido la siguiente:

Tabla 1. Secuencia de actividades

Sesión preliminar		
Nº actividad: 1	Fase del modelo: Ideas de los alumnos (IA1)	30 minutos
Nombre de la actividad: Cuestionario inicial.		
Desarrollo de la actividad: Se reparte entre los alumnos un cuestionario que incluye preguntas sobre el contenido del tema que puedan resultar sugerentes para que se responda de forma individual.		
Primera sesión		
Nº actividad: 2	Fase del modelo: Puesta en común (PC1)	60 minutos
Nombre de la actividad: Puesta en común del cuestionario.		
Desarrollo de la actividad: Se ponen en común las respuestas de los alumnos al cuestionario inicial, en concreto las dos primeras, en las que se pone de manifiesto el concepto y la importancia del contrato de viaje combinado. En dicho debate se aprovecha también para que el profesor empiece a introducir contenido del tema.		
Tarea intersesión		
Nº actividad: 3	Fase del modelo: Resolución individual del caso práctico y redacción de documentos (RICP/RD1)	60 minutos
Nombre de la actividad: Resolución del caso práctico 1.		
Desarrollo de la actividad: Entre la primera y la segunda sesión los alumnos deben resolver autónoma e individualmente el caso práctico, tomando como punto de partida las ideas previas puestas de manifiesto al hilo del cuestionario. Asimismo, los alumnos deben redactar los documentos de información precontractual y contractual establecidos por la normativa para el contrato de viaje combinado.		
Segunda sesión		
Nº actividad: 4	Fase del modelo: Puesta en común (PC2)	30 minutos
Nombre de la actividad: Puesta en común del cuestionario.		
Desarrollo de la actividad: Se continúa con la puesta en común de las respuestas de los alumnos al cuestionario inicial, debatiéndose en clase dichas respuestas. En concreto se analizarán la tercera, cuarta y quinta pregunta del cuestionario.		



Nº actividad: 5	Fase del modelo: Puesta en Común (PC3.1)	30 minutos
Nombre de la actividad: Puesta en común del caso práctico 1.		
Desarrollo de la actividad: Se trata de la corrección exhaustiva mediante el procedimiento de la puesta en común del primero de los casos prácticos.		

Nº actividad: 6	Fase del modelo: Puesta en Común (PC3.2.1)	30 minutos
Nombre de la actividad: Corrección por pares de la documentación contractual elaborada.		
Desarrollo de la actividad: Los alumnos, en grupos de dos, comprueban que la documentación contractual elaborada contiene las menciones mínimas previstas en la Ley y se hacen propuestas al respecto.		

Nº actividad: 7	Fase del modelo: Puesta en Común (PC3.2.2)	15 minutos
Nombre de la actividad: Lectura de algunos ejemplos de documentación contractual.		
Desarrollo de la actividad: Se leen y comentan algunos ejemplos de documentos de información precontractual elaborados por los alumnos.		

Nº actividad: 8	Fase del modelo: Ideas de los alumnos (IA2)	10 minutos
Nombre de la actividad: Presentación del caso práctico 2.		
Desarrollo de la actividad: Se reparte en clase y se comparte a través de la plataforma de enseñanza virtual el segundo de los casos prácticos, permitiendo a los alumnos que comenten lo que consideren oportuno, tanto dudas que susciten, como propuestas de resolución.		

Tarea intersesión		
Nº actividad: 9	Fase del modelo: Resolución individual del caso práctico y redacción de documentos (RICP/RD2)	60 minutos
Nombre de la actividad: Resolución del caso práctico 2.		
Desarrollo de la actividad: Entre la segunda y la tercera sesión los alumnos realizan el segundo caso práctico.		

Tercera sesión		
Nº actividad: 10	Fase del modelo: Puesta en común (PC4.1.1)	15 minutos
Nombre de la actividad: Notificación de la modificación contractual. Debate.		
Desarrollo de la actividad: Se distribuye a los alumnos en grupos de dos para que comparen la notificación redactada y verifiquen el cumplimiento de los requisitos legales.		

Nº actividad: 11	Fase del modelo: Puesta en común (PC4.1.2)	15 minutos
Nombre de la actividad: Lectura y corrección de algunos ejemplos de notificaciones.		
Desarrollo de la actividad: Se leen algunos ejemplos de la documentación elaborada por los alumnos.		



Nº actividad: 12	Fase del modelo: Puesta en Común (PC4.2)	30 minutos
Nombre de la actividad: Puesta en común del caso práctico 2.		
Desarrollo de la actividad: Se trata de la corrección exhaustiva mediante el procedimiento de la puesta en común del segundo de los casos prácticos.		

Nº actividad: 13	Fase del modelo: Resolución individual del caso práctico (RICP3)	20 minutos
Nombre de la actividad: Resolución del caso práctico 3.		
Desarrollo de la actividad: Se distribuye a los alumnos en clase el tercero de los casos prácticos y se comparte a través de la plataforma de enseñanza virtual. Los alumnos deben resolverlo con arreglo a la normativa.		

Nº actividad: 14	Fase del modelo: Puesta en Común (PC5)	20 minutos
Nombre de la actividad: Puesta en común del caso práctico 3.		
Desarrollo de la actividad: Se trata de la corrección exhaustiva mediante el procedimiento de la puesta en común del tercero de los casos prácticos.		

Nº actividad: 15	Fase del modelo: Ideas de los alumnos (IA3)	15 minutos
Nombre de la actividad: Presentación del caso práctico 4.		
Desarrollo de la actividad: Se reparte en clase y se comparte a través de la plataforma de enseñanza virtual el cuarto caso práctico, permitiendo a los alumnos que comenten lo que consideren oportuno, tanto dudas que suscite, como propuestas de resolución.		

Tarea intersesión		
Nº actividad: 16	Fase del modelo: Resolución individual del caso práctico (RICP4)	60 minutos
Nombre de la actividad: Resolución del caso práctico 4.		
Desarrollo de la actividad: Entre la segunda y la tercera sesión los alumnos realizan el cuarto caso práctico.		

Cuarta sesión		
Nº actividad: 17	Fase del modelo: Puesta en Común (PC6)	80 minutos
Nombre de la actividad: Puesta en común del caso práctico 4.		
Desarrollo de la actividad: Se trata de la corrección exhaustiva mediante el procedimiento de la puesta en común del cuarto de los casos prácticos.		

Nº actividad: 18	Fase del modelo: Ideas finales (IF)	30 minutos
Nombre de la actividad: Ideas finales.		
Desarrollo de la actividad: El profesor recapitula y sistematiza lo que se ha tratado a lo largo de las distintas actividades, añadiendo el contenido que se precise para completar la formación de los alumnos.		



Sesión final		
Nº actividad: 19	Fase del modelo: Cuestionario final de las ideas de los alumnos / evaluación del CIMA (CFIA/EV)	30 minutos
Nombre de la actividad: Cuestionario final.		
Desarrollo de la actividad: Concluidas las sesiones de trabajo, en la siguiente clase se reparte un cuestionario final, que igualmente se pone a disposición de los alumnos a través de la plataforma de enseñanza virtual. En el mismo se plantean cuestiones generales, esto es, la opinión de los alumnos sobre el método empleado, pero también alguna de las preguntas incluidas en el cuestionario inicial, de modo que pueda valorarse el aprendizaje de los alumnos.		

Implementación del ciclo de mejora

Desarrollo de las sesiones

A la hora de poner en práctica las actividades arriba reseñadas hemos encontrado dos grandes dificultades: a) la falta de asistencia y, sobre todo, la asistencia telemática de los alumnos; y b) la inadaptación del alumnado al nuevo modelo metodológico, que, unido a que el ciclo de mejora se ha desarrollado al final del curso, ha provocado que los alumnos no trabajaran los casos prácticos en casa.

Así, por ejemplo, en las sesiones preliminar y final se recopilaron los cuestionarios inicial y final según lo previsto, quizás empleándose algo más de tiempo de lo señalado. Sin embargo, algunos alumnos abandonaron la sesión de *Collaborate* cuando se les indicó que se iba a pasar un cuestionario o, aunque lo hicieran, no llegaron a enviarlo. Finalmente, seis alumnos hicieron solo el cuestionario inicial, dos alumnos solo el cuestionario final y cuatro ambos cuestionarios.

En las cuatro sesiones de trabajo, la participación de los alumnos en la resolución de los casos prácticos fue mayoritariamente escasa, pivotando el desarrollo de las clases sobre el trabajo de dos o tres alumnos. En particular, hubo muchos alumnos que abandonaron la sesión cuando se les distribuía en grupos de trabajo de dos, obligándome a redistribuir a los alumnos.

De entre las actividades programadas fueron más participativas por parte de los alumnos la puesta en común del cuestionario inicial (actividades 2 y 4, 90 minutos) y la resolución del tercer caso práctico (actividad 14, 20 minutos). También hubo intervenciones muy interesantes en los planteamientos iniciales de los casos prácticos, donde se recopilaban las ideas previas de los alumnos relativas a dichos casos (actividades 8 y 15). La dificultad para estas actividades fue en cambio la falta de tiempo –por tanto, la programación por mi parte–, pues, desarrollándose al final de clase, con



frecuencia se disponía de un menor tiempo aun aprovechando incluso unos últimos minutos ya fuera del horario de clase.

En definitiva, al no haber realizado la mayoría de los alumnos los casos prácticos, la puesta en común de los mismos, elemento esencial del modelo docente, perdió gran parte de su valor, pues la mayoría de los alumnos se limitó a copiar la respuesta de los casos prácticos, reconduciendo el modelo a una clase magistral impartida, eso sí, además de por el profesor por dos o tres alumnos. Como excepción, lógicamente, para aquellos alumnos que hicieron los casos prácticos considero que el modelo fue tremendamente productivo, pues los alumnos aprendieron, no solo la respuesta a los problemas, sino también a manejar las fuentes normativas y a poner en relación unos preceptos con otros, todo ello junto a la experiencia de la redacción de documentos contractuales. Además, contemplando la sistemática de la norma, y también a veces errando en sus respuestas, adquirieron conocimientos distintos a aquellos para los que se habían redactado los supuestos prácticos. Todo ello se puso de evidencia en el desarrollo de las sesiones y en la participación de estos alumnos.

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

A fin de evaluar la eficacia de la secuencia de actividades propuestas en el aprendizaje de los alumnos, una vez concluido el ciclo de mejora, y como última actividad, se pasó de nuevo a los alumnos el cuestionario inicial, aunque incluyendo además unas cuestiones relativas a la metodología docente, a las que me referiré en el siguiente apartado. El resultado general en la comparativa entre los cuestionarios inicial y final es muy favorable, si bien el dato queda en cierta medida desvirtuado por cuanto que la muestra no fue significativa y tan solo cuatro alumnos hicieron ambos cuestionarios.

El cuestionario constaba de cinco preguntas, si bien la primera y la tercera podían a su vez dividirse en dos. Como ejemplo, se muestran las escaleras de aprendizaje correspondientes a la primera pregunta.

Piense en el supuesto de que, como viaje de fin de curso, un grupo de alumnos del Grado en Turismo adquiere un paquete turístico que integra un vuelo de ida y vuelta a Punta Cana, el alojamiento durante una semana y algunas excursiones de carácter cultural. El viaje está organizado por una agencia de viajes mayorista y distribuido por una agencia de viajes minorista.

1.1. ¿Considera que la adquisición de este paquete turístico debe tener algún valor añadido respecto a la situación de que un viajero adquiriera directamente de los prestadores de servicios cada uno de los servicios reseñados?

1.2. ¿Y si voy a una agencia de viajes y voy contratando los distintos servicios para organizarme el viaje?



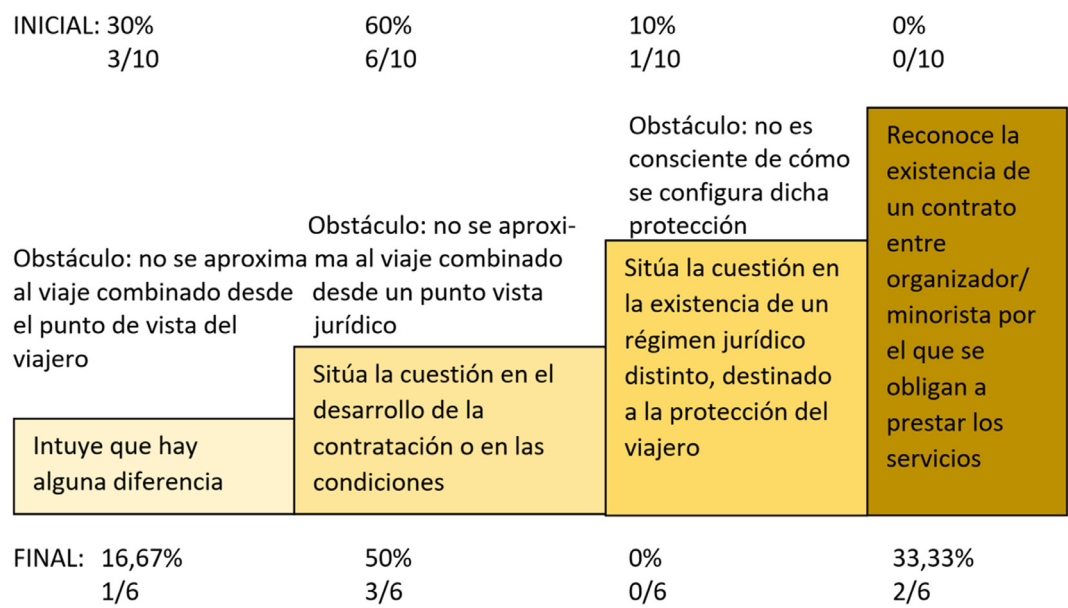


Figura 3. Escalera de aprendizaje de la pregunta 1.1.

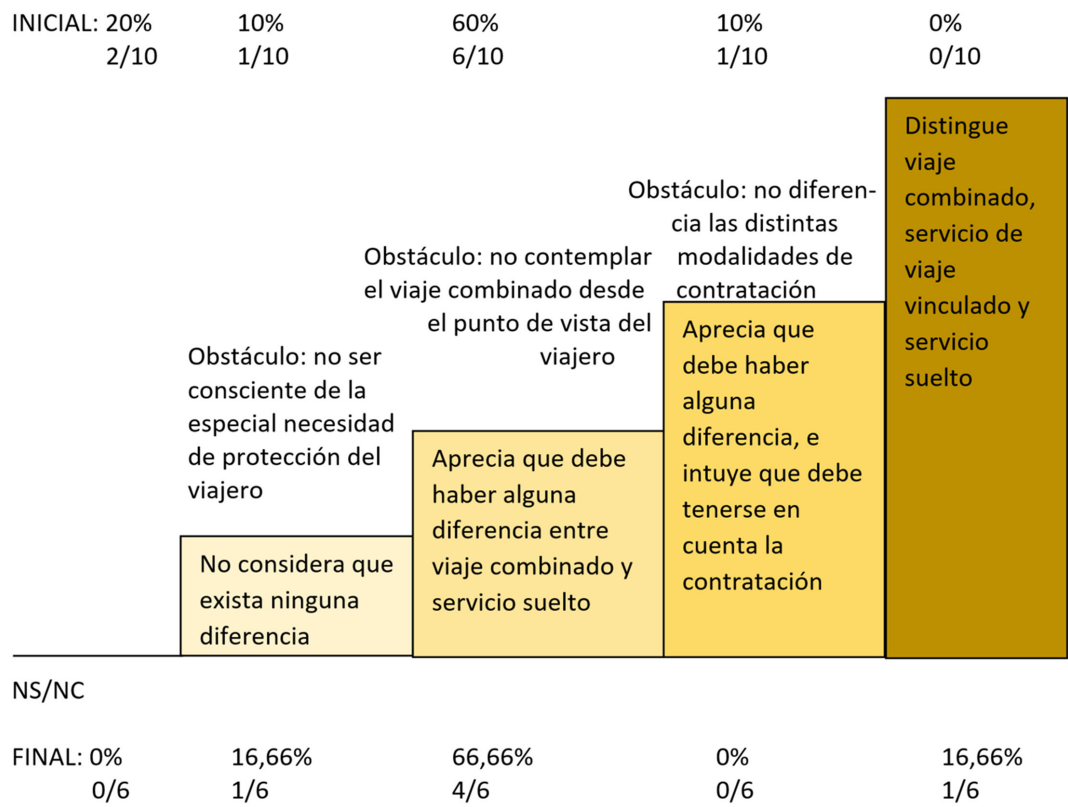


Figura 4. Escalera de aprendizaje de la pregunta 1.2.



Tal como puede apreciarse, las respuestas de los alumnos a las preguntas quedaron agrupadas en torno a cuatro modelos mentales, habiéndose definido además los obstáculos para que el alumno evolucionara a lo largo de dichos modelos. Asimismo, según ya se detalló en el mapa mental, esta primera pregunta del cuestionario se relacionaba con dos de los tres contenidos definidos como estructurales: el concepto y finalidad del viaje combinado, de un lado, y el régimen de las faltas de conformidad acaecidas durante el viaje, de otro. En consecuencia, esta pregunta activaba dos de los tres problemas centrales que se planteaban en el tema: qué es el viaje combinado y qué sucede si el viaje no se desarrolla según lo pactado. Junto a ello, esta pregunta del cuestionario permitía también presentar el contenido de las modificaciones del contrato antes de la salida del viaje.

Para el aprendizaje del alumno en relación con estos contenidos estaban específicamente planteados los casos prácticos primero, sobre el concepto del viaje combinado y la distinción de este contrato con los servicios de viaje vinculados y los servicios sueltos, y cuarto, relativo a las faltas de conformidad; por tanto, las actividades 3, 5, 15, 16 y 17 de la secuencia de actividades.

A la vista de las escaleras de aprendizaje se produjo un avance significativo de los alumnos, debiendo además destacarse que el cuestionario final fue cumplimentado por los alumnos el siguiente día de clase tras el desarrollo de la última sesión de trabajo, por tanto, sin que los alumnos tuvieran tiempo de estudiar el tema, ni lo prepararan específicamente para un examen.

Resultados y evaluación del ciclo de mejora

De la experiencia docente que ha supuesto el ciclo de mejora pueden extraerse dos grandes conclusiones de carácter práctico, una positiva y una negativa. En el haber, ha quedado el hecho de que el cuestionario inicial ha servido para tener una aproximación concreta a las ideas previas de los alumnos en relación con el tema objeto de tratamiento. Ello ha servido para plantear las actividades y, sobre todo, la puesta en común de dicho cuestionario ha iniciado a los alumnos en el tema y fomentado su interés (Vida, 2018). Igual afirmación puede realizarse de aquellas actividades que suponían la captación de ideas o planteamientos previos de los casos prácticos.

En el debe, en cambio, se encuentra una muy baja participación de los alumnos en la elaboración de los casos prácticos de forma individual y fuera del aula. Ciertamente, no se implementó ninguna medida directamente encaminada a promover este trabajo del alumno –la incorporación



de la resolución de estos casos prácticos a la evaluación, por ejemplo-. Pero, antes de considerar una modificación del régimen de evaluación, basado hasta ahora en la realización de exámenes, parece conveniente tener en cuenta también la opinión de los propios alumnos manifestada en el cuestionario final (Bain, 2004). En el mismo se incluyeron las siguientes preguntas:

- a) *¿Consideras que la metodología seguida para este tema favorece el aprendizaje en comparación con la seguida en otros temas? ¿Qué sistema prefieres?*
- b) *¿Cómo crees que podría haberse mejorado el tratamiento de este tema? ¿Qué añadirías? ¿Qué quitarías?*

A la luz de las respuestas cabe reseñar que, en general, los alumnos valoraban positivamente los cambios introducidos en la docencia, alejándose de la tradicional clase magistral. No obstante, también se demandaba una menor carga de trabajo y se echaba de menos la sistemática y el orden que caracteriza a la lección magistral (García y Porlán, 2017; Jarne, 2020). En definitiva, los alumnos percibían como más adecuado el seguimiento de un sistema híbrido en el que se combinaran las clases teóricas y las prácticas.

A este respecto, por otra parte, partimos también de la idea de que un sistema docente y de evaluación centrado en el alumno debe también dejar libertad para que éste organice en cierta medida su aprendizaje, de modo que un único método, siendo además muy pautado por el profesor el sistema de los casos prácticos seguido en el ciclo de mejora, puede dejar fuera a un buen número de alumnos. No debe evolucionar por tanto el modelo docente hacia la idea de tratar de obligar al alumno a hacer los casos prácticos, sino más bien a encontrar un equilibrio para que diferentes alumnos puedan desarrollar su aprendizaje bajo diferentes métodos.

Dicho esto, el método seguido a lo largo del ciclo de mejora ha fomentado –y lo ha hecho con éxito– que el aprendizaje se centre en la evolución de los modelos mentales de los alumnos, partiendo en gran medida de una primera aproximación a los problemas bajo un punto de vista de «sentido común» (García, 2019). Dichos problemas, por otra parte, acercan al alumno a la realidad y con ello promueven el interés, la actitud crítica y el posicionamiento ético del alumno (Calatayud, 2013).

El sistema ha sido útil además para reforzar la conciencia en el alumno de que la normativa aplicable tiene un sentido y razón de ser, lo que facilita que el alumno razone dentro del sistema jurídico. Para ello, resulta fundamental que el propio docente haga un ejercicio previo de extraer unas ideas fuerza de la concreta materia objeto de estudio, en torno a las



que posteriormente desarrollar el contenido del tema. Ello puede plasarse gráficamente en un mapa de contenidos.

Sin duda, a nuestro entender la práctica docente debe buscar casar estos principios con la incorporación de un mayor número de alumnos al sistema, encontrando el equilibrio entre sesiones teóricas y prácticas.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2020). *Collective commentary about the new Package Travel Directive*. Estoril (Portugal): ESHTe.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge: Harvard University Press (trad. cast.: *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia, 2007. 2ª edición).
- Blanco Sánchez, M. J. (2020). Entornos virtuales y docencia del Derecho. La importancia del aseguramiento de la calidad. En AA.VV., *Edunovatic 2020* (pp. 199-203). Madrid: REDINE.
- Calatayud Prats, I. (2013). El método del caso como técnica de enseñanza en el Derecho administrativo. En D. Berzola López y C. Cuadrado Pérez (Dirs.), *La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho* (pp. 67-76). Cizur Menor: Aranzadi.
- De Alba, N. y Porlán, R. (2017). La metodología de la enseñanza. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 37-53). Madrid: Morata.
- Finkel, D. (2000). *Teaching with your mouth shut*. Portsmouth: NH. Heinemann Boynton/Cook (trad. cast.: *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universidad de Valencia, 2008).
- 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 Martín, L. (2019). Innovación docente en el ámbito de las ciencias jurídicas: una aproximación desde el Derecho Internacional Público. En R. Porlán y E. Navarro (Coords.), *Ciclos de mejora en el aula. Año 2019. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 1308-1327). Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación.
- García Pérez, F. 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.
- Jarne Muñoz, P. (2020). La enseñanza del Derecho mercantil a través del aprendizaje basado en problemas y de la actualidad jurídica. *Revista Docencia y Derecho*, 16, 28-40.
- Mories Jiménez, M. T. (2019). Un ciclo de mejora docente aplicado al estudio del hecho imponible en el Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas. En R. Porlán y E. Navarro (Coords.), *Ciclos de mejora en el aula. Año 2019. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 1452-1473). Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Paniza Fullana, A. (2017). *Viajes combinados y servicios de viaje vinculados: replanteamiento de conceptos y sus consecuencias sobre la responsabilidad*. Madrid: Dykinson.
- Lorenzo Camacho, M. S. (en prensa). Ciclo de mejora docente aplicado al estudio del Derecho cambiario: otra manera de enseñar y aprender. En R. Porlán, E. Navarro-Medina y A.F. Villarejo (Coord.), *Ciclos de mejora en el aula. Año 2020. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación.



- Vida Carrión, M. C. (2018). Innovación interactiva docente aplicada en la asignatura 'Instituciones básicas de Derecho privado' del primer curso del Grado de Administración y Dirección de Empresas. En R. Porlán y E. Navarro (Coords.), *Jornadas de formación e innovación docente del profesorado* (pp. 850-865). Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Zubiri de Salinas, M., Marco Arcalá, L. A. y Jarne Muñoz, P. (2020). *El nuevo régimen de los viajes combinados y servicios de viaje vinculados en el Derecho español*. Valencia: Tirant lo Blanch.



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

