

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

# Investigación en docencia universitaria

Diseñando el futuro a partir  
de la innovación educativa

**Octaedro**   
Editorial

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

**Investigación  
en docencia universitaria.  
Diseñando el futuro  
a partir de la innovación  
educativa**

*Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*

EDICIÓN:

Rosabel Roig-Vila

Comité científico internacional

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla

Prof. Dr. Antonio Cortijo Ocaña, University of California at Santa Barbara

Prof. Dra. Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia

Prof. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío

Prof. Dra. Chiara Maria Gemma, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton

Prof. Dr. Gonzalo Lorenzo Lledó, Universidad de Alicante

Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, California State University-Fullerton

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Comité técnico:

Jordi M. Antolí Martínez, Universidad de Alicante

Galdys Merma Molina, Universidad de Alicante

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2017

© De la edición: Rosabel Roig-Vila

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com) – [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-935-6

Producción: Ediciones Octaedro

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

# Un ensayo sobre docencia y aprendizaje de la asignatura Obligaciones y Contratos en el actual Grado de Derecho

Manuel Ángel De las Heras García

*Universidad de Alicante*

## RESUMEN

La irremediable reconversión de numerosas disciplinas en los actuales estudios de Grado suscita, entre otros, el problema de la escasez de tiempo a la hora de impartir ciertas asignaturas, en particular, aquéllas que con anterioridad ostentaban en los planes de estudios precedentes un carácter anual. En el Grado en Derecho esto sucede, en concreto, con la asignatura “Derecho de obligaciones y contratos” en donde, pese a la aparente –pero irreal- reducción de su programa, en no pocas ocasiones el profesorado se ha encontrado con ciertos inconvenientes a la hora de lograr su debida finalización. En el presente análisis se sugieren ciertas técnicas conducentes a facilitar su impartición (relativas tanto a los materiales a emplear como a específicas herramientas metodológicas aplicables en el aula) procurando acomodar el dilatado contenido que abarca dicha materia al verdadero tiempo disponible en aras a intentar que el ineludible reajuste verificado no vaya en detrimento de la formación y adquisición de competencias del principal protagonista de la docencia universitaria: el alumnado.

**PALABRAS CLAVE:** reducción, aprender, enseñar, Derecho Civil.

## 1. INTRODUCCIÓN.

En los anteriores planes de estudios universitarios conducentes a la obtención de la Licenciatura en Derecho una de las asignaturas más extensas la constituía aquélla de carácter anual denominada “Derecho Civil II” que comprendía, en principio, hasta veinticinco lecciones viéndose luego reducida en tan sólo una hallándose, en el actual Grado en Derecho, (re)convertida en la llamada “Derecho de obligaciones y contratos” resultando ser impartida, además, tanto en los estudios conjuntos de Grado en DADE (Derecho + Administración y Dirección de Empresas) y Grado en DECRIM (Derecho + Criminología). El contenido de esta materia abarca hoy únicamente trece lecciones distribuidas en los cuatro bloques que siguen: I. Relación obligatoria, II. Contrato en general, III. Contratos en particular y, finalmente, IV. Cuasicontratos y responsabilidad civil extracontractual. Por consiguiente, se observa que tan drástica reducción ha sido sólo artificial al coincidir, en lo sustancial, con el tenor anterior de su homónima –de la cual deriva- pero con el inconveniente de que ahora la mentada asignatura es semestral lo que supone, restando a dicho intervalo el periodo de exámenes y las jornadas festivas, que el profesorado disponga de algo menos de cuatro meses efectivos engendrándose, en definitiva, el serio dilema de impartir la propia materia de antes en, prácticamente, la mitad de tiempo.

En consecuencia, se precisa diseñar ciertas estrategias y utilizar concretas herramientas metodológicas que conduzcan a la obtención de las finalidades formativas perseguidas por esta específica asignatura lo cual depende, en buena medida, de la elección de ciertos materiales, las técnicas empleadas en el aula y, en particular, de la correcta administración del tiempo disponible. En el presente estudio nos centraremos en vertebrar ciertos mecanismos en aras a la enseñanza y aprendizaje de la asignatura “Derecho de obligaciones y contratos” adscrita a la titulación del Grado en Derecho de la

Universidad de Alicante impartida en el segundo curso o, a lo sumo, en el tercero para quienes cursan simultáneamente alguna de las dobles titulaciones antes referidas.

No resulta superfluo recordar la acalorada discusión que hace algunos años giraba –aún a destiempo- en torno a la idoneidad –o no- de adaptar los estudios de Derecho al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) plasmada, sobre todo, en un manifiesto rubricado *Saquemos los estudios de Derecho del proceso de Bolonia* suscrito por casi un millar de docentes –incluyendo, entre ellos, a más de un centenar proveniente de las Universidades públicas valencianas- habiéndose mantenido, por quien fuera entonces Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia, que los singulares caracteres de los estudios jurídicos no se podrían “desarrollar en un grado de cuatro años, que servirá para muy poco. No va a haber una verdadera homogeneización europea de la carrera de Derecho porque al menos Francia, Italia, Alemania, Inglaterra y Polonia han decidido dejarla fuera” (Zafra, 2009). No obstante, ha sido también el tiempo el encargado de sustraer, en buena parte, razón a tales argumentos pese a suscitarse determinados problemas como, a título de muestra, los emanados de simplificar concretas áreas de conocimiento a raíz de la supresión de un curso académico completo y adicional –con el cual contaba la extinta Licenciatura-. De hecho, en la propia Facultad de Giurisprudencia de la Universidad de Bolonia el curso de Derecho Civil ofertado se corresponde, en esencia, con nuestra asignatura de referencia aunque al mismo se le asignan hasta 13 créditos y “ha durata annuale e si propone di offrire allo studente una formazione approfondita e dettagliata dei più importanti istituti civilistici, con particolare riferimento alla materia delle obbligazioni e dei contratti. Esso presuppone una adeguata conoscenza delle istituzioni di diritto privato ed intende fornire una formazione approfondita necessaria per lo sviluppo di abilità specifiche nel campo del diritto civile, anche nella prospettiva della specializzazione professionale” (Memmo, D., 2016).

Los pedagogos universitarios, sobre todo desde la introducción del patrón educativo patrocinado por el EEES, debemos observar y administrar ciertas técnicas encauzadas a incentivar al alumnado y contribuir a su aprendizaje. Al margen de la reforma estructural, el modelo educativo auspiciado por el EEES requiere una permuta en las metodologías docentes empleadas (López 2015) porque, en su aspecto práctico, suscita aún ciertas trabas. Sirva como paradigma el sistema preceptivo de evaluación continua establecido en aras a la evaluación del aprendizaje (art. 5.1 del Reglamento para la Evaluación de los Aprendizajes de la Universidad de Alicante) y en ciertas Universidades todavía se echan en falta los medios necesarios para su efectivo afianzamiento dando lugar, en ocasiones, a la embarazosa situación en la que se encuentra cierto profesorado cuando se ve compelido a verificar una valoración individualizada en grupos que cuentan con casi un centenar de alumnas y alumnos (De las Heras, 2016). Ahora se pretende relegar el modelo convencional de la clase magistral expositiva no interactiva que ha sido diana, además, de multitud de reproches (López, 2011a y López, 2015) algunos de ellos aventurados porque, al menos en el ámbito jurídico, resulta indispensable adquirir unos previos contenidos teóricos y memorizarlos para conseguir su posterior aplicación práctica, no digamos ya para concurrir con probabilidades de éxito a la mayoría de oposiciones convocadas por las distintas Administraciones, sobre todo por la central, en donde las principales pruebas consisten en la superación de heterogéneos ejercicios teóricos y prácticos que demandan un considerable esfuerzo memorístico a los aspirantes.

Comparto que la metodología docente basada sólo en la clase magistral ha quedado obsoleta al fundarse en destrezas de naturaleza expositiva, no interactivas y destinadas a un alumnado pasivo, sin embargo, tampoco se ha de desmerecer su trascendencia en lo que se denomina –con dudoso atino- “transferencia del conocimiento” porque existen concretos contenidos teóricos que, por necesi-

dad, hay que explicar y el alumnado los debe estudiar y retener, resultando paradójico que concretas Facultades de Derecho italianas obvien el llamado *Plan Bologna* y la clase magistral prosiga siendo casi el único modelo adoptado por un señalado colectivo docente (De las Heras, 2016). Bajo esta perspectiva el profesorado dedicado a la ciencia jurídica ha de conciliar la tradicional clase magistral con otras estrategias docentes proponiendo, al fin y al cabo, una miscelánea de actividades para que la calificación final de la asignatura arroje el resultado de la suma de las realizadas permitiéndose que el alumnado se arroge su propio proceso formativo lo cual, además, podría coadyuvar a que un mayor porcentaje superase sus estudios porque cada cual dispondría de la ocasión de aprovechar, en mayor medida, aquella tarea para la que se considere con una mayor capacitación (López, 2011b, López, 2015) o que le pudiera resultar más sugestiva. Con ello se observaría el destacado anhelo de que el profesorado adapte la docencia impartida al *Plan Bologna* y a las nuevas exigencias metodológicas para lograr que las discentes aprendan a estudiar o, como a menudo se sostiene de manera redundante, aprendan a aprender. Una de las directrices que late en esta presunta “metamorfosis” de la docencia universitaria es que el alumnado adquiera tanto los precisos contenidos teóricos de la asignatura como también otras destacadas competencias que, con carácter previo, deben estar detalladas en la oportuna guía docente (De las Heras, 2016). Parece claro que la discriminación existente entre la variada gama de disciplinas que concurren en los estudios de Grado provoca notables diferencias entre las potenciales actividades realizables hasta el punto de que en ciertas áreas será posible acometer algunas tareas que resultarían impensables en otras (De las Heras, 2016), si bien con la ayuda de las tecnologías de la información y comunicación (TIC’s) se puede facilitar, de un lado, la participación activa en el proceso de aprendizaje del alumnado (Moya Fuentes *et al*, 2016) y, de otro, permite al profesorado indagar sobre el modo más adecuado de transmitir conocimientos en aras a lograr que los discentes asimilen de la mejor manera los contenidos extrayendo, a la vez, el mayor provecho a las horas invertidas en su formación (Berenguer, 2016).

En este análisis se persigue simplificar, como fin principal, la enseñanza y el estudio de la asignatura “Derecho de obligaciones y contratos” procurando optimizar su aprendizaje atendiendo al efectivo tiempo disponible y la implementación de ciertas estrategias (De las Heras, 2017). El ámbito material del Derecho Civil es ingente sucediendo que, sin duda, la asignatura que hemos tomado como referencia resulta ser una de las más relevantes de tal área de conocimiento.

Otros propósitos a obtener con el empleo de las herramientas metodológicas propuestas (pues se encuentran en estrecha interrelación y, en general, la obtención de alguna de tales metas implica la adquisición de habilidades previstas en otras) podríamos resumirlos en cuatro: I) Trasladar unos conocimientos suficientes de la asignatura; II) Potenciar las dotes de comunicación verbal del alumnado; III) Inicialo en la investigación y, por último, IV) Procurar mejorar el lenguaje jurídico de los discentes.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

En el presente curso académico la asignatura obligatoria “Derecho de obligaciones y contratos” (código 19011 y con 7,5 ETCS asignados) ha sido impartida durante el primer semestre hasta en nueve grupos de los cuales siete están adscritos al Grado en Derecho y los dos restantes a las dobles titulaciones antes reseñadas, abarcando un total de 594 discentes distribuidos de manera heterogénea dado que, a título de muestra, hay grupos como los números 1, 2, 4 y 5 que engloban, respectivamente, 79, 81, 86 y 90 alumnos mientras que otros, como el grupo 10 conocido como ARA o de “alto rendimiento

académico”, apenas comprenden 34 personas matriculadas. Con tales datos objetivos cabe concluir que resulta ciertamente complejo llevar a la práctica el sistema de evaluación continua en aquellos grupos que cuentan con un superior número de matrículas formalizadas.

En el marco de este ámbito hay que indagar en el amplio abanico de actividades para involucrar al alumnado en la actual realidad social. Si se logra que el profesorado facilite el aprendizaje será factible que su alumnado sea quien practique, descubra, elabore, confirme y hasta que, en ocasiones, profundice en algunos extremos de todo lo obtenido mediante su propio estudio al manejar e investigar la información y los contenidos teóricos suministrados.

Además, este curso académico se ha creado –y aprobado- una Red que convinimos en llamar “Conjunción y aplicación de específicos instrumentos que sirven de soporte a la docencia y el aprendizaje en Derecho” (código 3753) donde combinamos la denostada, pero necesaria, clase magistral con otros instrumentos metodológicos de carácter práctico que ha contado con una notable aceptación del alumnado.

Partiendo de que formamos parte de la denominada, incluso por norma, “sociedad de la información” (Ley 34/2002, de 11 de julio) el profesorado universitario no debe ignorar las TIC’s. No en vano se ha calificado a los estudiantes contemporáneos de “e-alumnado”, o sea, personas que dentro y fuera de las aulas se sirven de las nuevas tecnologías, entre otras manifestaciones, como herramientas de aprendizaje (Berenguer, 2016, quien, además, es miembro de la Red código 3753).

## 2.2. Instrumentos

Las herramientas metodológicas utilizadas para procurar mitigar los inconvenientes reseñados con singular énfasis, en nuestro caso, en el escaso tiempo disponible se pueden englobar en las tres siguientes:

- a) Suministro de un material teórico previo, ajustado al programa de la asignatura y explicado mediante la clase magistral –aunque ceñida al contenido de las doctrinas susceptibles de presentar mayor dificultad- complementada, al margen de las tutorías personalizadas, con la plataforma *Kahoot* (como variante de los “student response systems”) que proporciona en tiempo real información acerca del progreso logrado en el aprendizaje.
- b) Ejecución de tareas relacionadas con la teoría impartida, en concreto, búsqueda de noticias, generación de debates, exposición de resoluciones judiciales (Santaella, 2016) sin obviar la trascendencia de la realización de supuestos prácticos (Santos, 2016, Cámara, 2017).
- c) Empleo del modelo pedagógico denominado aula invertida o “flipped classroom”, en particular, para suplir eventuales “remisiones del temario” o “apuntes remitidos” previsibles por el profesorado cuando presente que no le resta mayor tiempo para terminar la docencia de la asignatura que imparte.

## 2.3. Procedimiento

En aras a la consecución de nuestro principal cometido y los objetivos complementarios resulta ineludible compaginar la actividad presencial del alumnado con la no presencial bajo la dirección del profesorado. Curiosamente la simplificación de la enseñanza y aprendizaje de nuestra asignatura nos vendrá dada de la conjunta aplicación de los instrumentos descritos que, a la vez, procurarán que alcancemos el resto de objetivos enunciados. Dada la pluralidad de propósitos perseguidos lógicamente también serán diferentes los procedimientos a seguir, pese a su interrelación, pudiéndolos compendiar como sigue:

1º.- Suministro previo de material teórico (Bustillo, 2017) ajustado al programa de la asignatura. Esta labor resulta esencial y, al respecto, caben dos grandes alternativas: o recomendar un manual al alumnado o elaborar el temario a impartir. La primera ahorra tiempo y esfuerzo, pero cuenta con la desventaja de que los apartados del manual seleccionado no coincidirán plenamente con los epígrafes de cada lección del programa por lo que el docente habrá de facilitar, a modo de guía, otro documento adicional que recoja las hipotéticas correspondencias de los apartados de cada una de las lecciones con el contenido del manual elegido siendo ésta, hasta ahora, la opción más generalizada. La segunda alternativa tal vez representa una de las labores más cansadas al requerir al docente confeccionar un material específico y ajustado al programa de la asignatura, sin embargo, presenta dos enormes utilidades pues, en primer término, se adecuará con exactitud al programa siendo, además, el propio docente quien aporte su particular concepción sobre los institutos jurídicos objeto de estudio (puesto que en Derecho, ciencia inexacta por definición, casi todo es discutible) y, en segundo término, una vez confeccionado después sólo habrá que actualizarlo, puntual y periódicamente, conforme con las nuevas reformas legislativas que se produzcan.

Hace tiempo que me incliné por esta segunda opción (siendo agradecida por el alumnado al no tener que adquirir un manual que enseguida suele quedar anticuado debido a las modificaciones normativas operadas) y la experiencia adquirida me ha mostrado –y así me lo han confesado parte de los discentes- que resulta más fácil retener las ideas y conceptos explicados si se les asocia imágenes (sobre elaboración de este material, muestras gráficas y procedimiento a seguir, De las Heras, 2016). En suma, se trata de facilitar y explicar aquellos contenidos teóricos más trascendentes de la asignatura y para que el alumnado perciba su progreso se ha utilizado, en ocasiones, la plataforma de aprendizaje *Kahoot* (previo registro en <https://getKahoot.com>) la cual permite al docente suscitar cuestiones de respuesta múltiple –o de verdadero y falso- que el alumnado ha de contestar en un tiempo máximo a través de sus ordenadores, teléfonos móviles o tabletas conectados a la red de manera que al término de cada respuesta “el programa arroja la opción correcta y los resultados obtenidos por cada estudiante, así como su puntuación final. Esta forma de aprendizaje a partir de juegos permite... realizar evaluaciones interactivas del rendimiento del alumnado... fomentar su participación y aprendizaje en el aula y, sobre todo, orientarles sobre los principales contenidos del temario” (Moya Fuentes *et al*, 2016, describiendo con detalle la dinámica, funcionamiento, ventajas e inconvenientes del empleo de la referida plataforma).

2º.- Parte del alumnado apenas ha realizado exposiciones orales en el aula o las verificadas han sido insuficientes de manera que un porcentaje significativo padece aún cierto “miedo escénico” reflejado en la inseguridad que les provoca hablar en público. En aras a vencer este obstáculo he propuesto la lectura y posterior exposición en el aula de resoluciones judiciales relacionadas con la teoría impartida como propuesta de trabajo colaborativo que, además, facilita el desarrollo de un pensamiento crítico distribuyendo al alumnado en grupos (sobre la fórmula adoptada, De las Heras, 2016). Esta tarea estimula al alumnado a consultar diccionarios y manuales con lo que su lenguaje se ve enriquecido obteniéndose, en suma, otro de los objetivos propuestos –el cuarto y último de los apuntados con anterioridad-.

3º.- A fin de iniciar al alumnado en la esfera investigadora se pueden proponer otras tareas para comprobar la debida asimilación de los conceptos y doctrinas que, en su mayor parte, se realizarán en el marco de la actividad no presencial –o sea, autónoma- de los discentes soslayando un encarecimiento innecesario del tiempo disponible. Entre las empleadas sobresalen las cuatro siguientes:

3º. a) Búsqueda de noticias en diferentes medios de comunicación social –en particular, prensa es-



crita en diario tradicional o digital- vinculadas con los temas impartidos para desarrollar el hábito de lectura entre los estudiantes, la utilización de las TIC's, y “la capacidad de reflexión crítica del alumno así como su manejo de la expresión oral y escrita” teniendo, en este sentido, enorme relevancia el uso de tutorías (López, 2015 –quien forma asimismo parte de la referida Red código 3753-, también Zumaquero, 2015, así como Sánchez y Gallego, 2014).

3º. b) Generar debates partiendo de una noticia seleccionada, con lo cual se incrementa el espíritu crítico del alumnado, se desarrolla su empatía y la tolerancia frente a criterios contrapuestos mostrándoles, asimismo, que concretos informantes nos transmiten, a veces, sucesos que obvian un mínimo rigor jurídico. Sirva de ejemplo la difusión del dato relativo a que los jóvenes españoles se “emancipan” hoy, como media, a los 28,9 años cuando la figura de la emancipación, inaplicable a los mayores de edad, está prevista sólo para menores a partir de los 16 años (tras la modificación operada por la Ley 15/2015) o, incluso, que alguien ha sido condenado por una falta contra el patrimonio cuando, en realidad, la Ley Orgánica 1/2015 ha suprimido los ilícitos constitutivos de faltas.

3º. c) Resolución de casos prácticos, al encarnar una metodología que habilita la “aplicación práctica de los conocimientos teóricos adquiridos, fomentando la participación activa de los alumnos y mejorando así su capacidad de comunicación” favoreciendo también el desarrollo de habilidades de cooperación y el pensamiento crítico (De las Heras, 2016). Considero preferible que esta última actividad constituya una labor individual y no grupal –al contrario que la mayoría de las precedentes- porque su correcta realización supondrá hasta un 30% de la calificación final.

3º. d) Realización de alguna tarea de investigación como actividad grupal de trabajo colaborativo que constriña al alumnado a indagar un poco más allá de los previos conocimientos teóricos facilitados acudiendo a otras fuentes para estimular su eventual interés en llevar a cabo consultas en bibliotecas e iniciarlo también en el manejo de cierta bibliografía jurídica recomendada y diversa de la que será, en su día, materia de examen (por ejemplo, desarrollar un breve análisis acerca de la similitud y distinción entre el contrato de arrendamiento –oneroso- y el de comodato –gratuito-).

4º.- La mejora del lenguaje verbal de la mayoría de los discentes se alcanzará, casi con toda probabilidad al ser corolario de lo anterior, si logran llevar a cabo las actividades enunciadas contando en todo momento con la orientación de un profesorado que les anime a consultar a menudo otras fuentes: manuales, diccionarios u otro tipo de bibliografía –bases de datos incluidas- logrando que se habitúen a específicos términos que, quizás, con anterioridad les resultaban extravagantes o, incluso, ignotos tales como solidaridad, mancomunidad, sinalagma, relación de causalidad, etc.

5º.- Una vez empleados los anteriores recursos metodológicos me he valido también, aunque de modo residual, del modelo formativo conocido como aula invertida -“flipped classroom”- en aras a evitar remitir al alumnado parte del temario (por lo general, las últimas lecciones) al advertir que no resta más tiempo efectivo para concluir la asignatura. Consiste, en esencia, en que sea el discente quien analice las nociones teóricas por sí mismo mediante distintas “herramientas que el docente pone a su alcance, principalmente vídeos o podcasts grabados por su profesor o por otras personas, y el tiempo de clase se aproveche para resolver dudas relacionadas con el material proporcionado, realizar prácticas y abrir foros de discusión sobre cuestiones controvertidas” (Berenguer, 2016). El uso de este estándar pedagógico presupone que el alumnado trabaje de forma independiente, pero no aislada puesto que el docente dirigirá su aprendizaje eligiendo los contenidos, facilitándoselos y hallándose en continua comunicación con aquél conllevando “un cambio de roles respecto al modelo tradicional ya que el alumno debe colaborar activamente en su propio aprendizaje” (acerca de las ventajas y desventajas de esta herramienta, Berenguer, 2016).

Por último cabría destacar que adoptando el procedimiento descrito no sólo se escatima tiempo sino que también será factible la consecución de los anteriores objetivos observando, además, las competencias descritas en la asignatura tanto generales (CG) como específicas (CE).

### 3. RESULTADOS

El empleo de los instrumentos metodológicos precedentes, a través de los cauces descritos, ha arrojado los siguientes resultados en el presente curso académico (en concreto, respecto del Grupo 1 del Grado en Derecho):

La asignatura “Derecho de obligaciones y contratos” (código 19011) se impartió en su integridad sin necesidad de verificar ninguna remisión al alumnado de los contenidos de las lecciones que comprende su programa.

La herramienta utilizada que resultó ser más atractiva para el alumnado (85% de los asistentes a clase) fue la plataforma *Kahoot* agradeciendo, en general, el previo suministro del material teórico (75% de los asistentes). El empleo de la sucinta clase magistral tuvo mediana aceptación (59% de los asistentes) mientras que la utilización residual del aula invertida contó con una aprobación desigual (55% de los asistentes) derivada, en particular, de que algunos de los discentes omitían trabajar los contenidos suministrados en el período destinado a las actividades no presenciales. En cualquier caso, mediante la aplicación de tales instrumentos considero alcanzadas tanto las competencias generales CG2 (uso de las TIC's), CG4 (capacidad analítica y de síntesis) y CG5 (organización y planificación) como las específicas CE1 (toma de conciencia de la importancia del Derecho), CE2 (percepción del carácter unitario del ordenamiento jurídico y visión interdisciplinaria de los problemas) y CE3 (utilización de los principios y valores constitucionales en la interpretación del ordenamiento).

Respecto a las actividades consistentes en búsqueda de noticias y generación de debates su aceptación fue mayoritaria (78% de los asistentes a clase) ocurriendo lo propio con el comentario de resoluciones judiciales (72% de los asistentes), porcentaje que ha disminuido en la resolución de casos prácticos (52% de los asistentes) porque o bien no analizaron el caso propuesto (28% de los asistentes) o bien la solución ofrecida era incorrecta (20% de los asistentes). No obstante, con tales instrumentos estimo cumplidas las competencias generales CG1 (comunicación oral y escrita), CG7 (pensamiento crítico y autocrítico) y CG9 (aprendizaje autónomo y adaptación a situaciones nuevas), así como las específicas CE4 (manejo de fuentes jurídicas legales, jurisprudenciales y doctrinales), CE6 (leer e interpretar textos jurídicos), CE7 (redacción de escritos jurídicos), CE9 (conciencia crítica en el análisis del ordenamiento y desarrollo de la dialéctica jurídica), CE14 (conocimiento de las principales instituciones públicas y privadas) y CE17 (aplicación de principios generales y normas a casos).

### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La temática abordada se encuentra conectada con el planteamiento de estrategias metodológicas que coadyuvan a la docencia y el aprendizaje de la asignatura “Derecho de obligaciones y contratos” de una manera práctica, procurando amoldar el tiempo efectivo disponible al vasto contenido que comprende. Las distintas propuestas han sido trasladadas al aula con heterogéneo resultado.

Tal vez uno de los méritos del trabajo desarrollado haya sido su carácter comunicativo haciendo singular ahínco en aquella premisa referida a que, sobre todo, el aprendizaje lo han de abordar los propios discentes al ser quienes habrán de estudiar los conceptos facilitados, buscar y recopilar noticias, participar en los “juegos” y debates propuestos, comentar y exponer en el aula las resoluciones seleccionadas, resolver los casos empíricos e investigar y desarrollar determinados extremos que sólo

de manera tangencial se proyectarán en clase. Considero que todo ello redundará de manera positiva en la preparación y elaboración del futuro trabajo de fin de Grado (TFG) que, en pocos cursos, habrán de confeccionar los discentes a fin de terminar los estudios de la titulación emprendida.

Las estrategias propuestas no se han planteado de modo autónomo, es decir, sin tener presente que en el Grado en Derecho coexisten otras materias, aunque lógicamente nos hemos centrado en la docencia de la asignatura de referencia aspirando a facilitar su aprendizaje tanto desde la perspectiva individual como colaborativa. Sin embargo, la puesta en práctica de tales iniciativas no ha sido sencilla por concurrir ciertos contratiempos que pasamos a exponer:

I.- El primer inconveniente constatado, pese al empeño puesto en motivar y realizar las actividades narradas, ha sido de tipo personal al existir cierta parte del alumnado que bien no asiste a clase, bien no estudia o no retiene ciertos conceptos de manera que a la hora de llevar a cabo las actividades proyectadas su implicación no ha sido la esperable. No obstante, hay que indicar que se ha tratado de una minoría, desmotivadora en parte, pero minoría al fin y al cabo pese a subrayar en el aula la relevancia de participar activamente en las tareas propuestas y el porcentaje de nota que suponen en la eventual calificación final.

II.- El segundo obstáculo ha sido tecnológico porque tanto la utilización de la plataforma *Kahoot* como la aplicación del aula invertida o, incluso, el uso de bases de datos jurídicas demandan un ordenador, un teléfono móvil u otro dispositivo conectado, en la mayoría de los casos, a la red por lo que una de las excusas más invocadas por una concreta porción del alumnado para no participar en las actividades de tal naturaleza ha sido “no me funciona el móvil o la tableta”, “no tengo internet” u otras análogas.

III.- La tercera dificultad añadida ha sido el protagonista inicial de nuestro análisis, o sea, el tiempo real disponible de modo que, a veces, se han tenido que abreviar algunas intervenciones en los debates y comentarios porque el tiempo expiraba y apenas avanzábamos en la materia. A fin de mitigar este obstáculo decidimos establecer un intervalo en las actividades de trabajo colaborativo siendo los portavoces de cada uno de los grupos creados los encargados de controlar el tiempo para que cada intervención se ajustase al instante prefijado.

Finalmente, merced a las tutorías atendidas y la metodología diseñada, restaría destacar que hemos podido recabar una notable información sobre los diversos pareceres y problemas planteados por el alumnado en relación con la materia impartida a fin de intentar optimizar tales estrategias en los próximos cursos logrando, de otra parte, que la generalidad de las/os discentes nos haya trasladado sus predilecciones sobre las nociones y doctrinas aprendidas en aras a elaborar su futuro TFG.

## 5. REFERENCIAS

- Berenguer, C. (2016). A cerca de la utilidad del aula invertida o Flipped Classroom. En M. T. Tortosa, S. Grau, & J. D. Álvarez (Coords.), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanzas universitarias: enfoques pluridisciplinares* (pp. 1466-1480). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/57093>
- Bustillo, R. O. (2017). Esquemas y materiales básicos para explicar en el grado en derecho el sistema de impugnación de actos jurídicos de las administraciones públicas en España. En E. Pillado (Dir.), *Docencia en Derecho y Proceso. Hacia un aprendizaje de calidad en la Universidad* (pp. 37-40). Madrid: Dykinson.
- Cámara, J. (2017). Nuevas herramientas y técnicas para la docencia del Derecho. En E. Pillado (Dir.), *Docencia en Derecho y Proceso. Hacia un aprendizaje de calidad en la universidad* (pp. 41-52). Madrid: Dykinson.

- De las Heras, M. A. (2016). Cómo repensar la enseñanza del Derecho Civil para el Grado en Turismo. En M. T. Tortosa, S. Grau, & J. D. Álvarez (Coords.), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanzas universitarias: enfoques pluridisciplinares* (pp. 1131-1147). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/57093>
- De las Heras, M. A. (2017). Impartir la asignatura Derecho y Obligaciones en un cuatrimestre: ¿misión imposible? En R. Roig-Vila (Coord.), A. Lledó, A., & J. Blasco, & J. Antolí (Eds.), *Redes-Innovaestic 2017. Libro de Actas* (p. 30). Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/66627>
- López, J. (2011a). El proceso de Bolonia: ¿una oportunidad para la modernización de la enseñanza del Derecho?. En J. D. Álvarez, & M. T. Tortosa, & N. Pellín (Coords.), *Redes de investigación docente universitaria: innovaciones metodológicas* (pp. 1315-1330). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/20537>
- López, J. (2011b). Nueve ejemplos de buenas prácticas docentes para fomentar la participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En M. T. Tortosa, & J. D. Álvarez, & N. Pellín (Coords.), *IX Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria. Diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual* (pp. 2861-2871). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/19885>
- López, C. (2015). Actualidad y Derecho: cómo mejorar la comprensión del Derecho Civil a través de las noticias. En M. T. Tortosa, J. D. Álvarez, & N. Pellín (Coords.), *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio* (pp. 1087-1098). Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/48708>
- Llorente, M. (2017). La enseñanza del derecho en el marco Bolonia: reflexiones en base a las distintas tradiciones jurídicas. En E. Pillado González (Dir.), *Docencia en Derecho y Proceso. Hacia un aprendizaje de calidad en la Universidad* (pp. 337-356). Madrid: Dykinson.
- Memmo, D. (2016). Diritto Civile [Página web]. Recuperado del web de Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Scuola di Giurisprudenza: <http://www.giurisprudenza.unibo.it/it/corsi/insegnamenti/insegnamento/2016/394557>
- Moya, M. M., & Carrasco, M. M., & Jiménez, M. A., & Ramón, A., & Soler, C., & Vaello, M. T. (2016). El aprendizaje basado en juegos: experiencias docentes en la aplicación de la plataforma virtual “Kahoot”. En M. T. Tortosa, S. Grau, & J. D. Álvarez (Coords.), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanzas universitarias: enfoques pluridisciplinares* (pp. 1241-1254). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/57093>
- Sánchez, M. E., & Gallego, A. (2014). La función tutorial ante el reto de la enseñanza online: algunas experiencias. *Revista electrónica “Docencia y Derecho”,* (8), 1-27. Recuperado de [https://www.uco.es/docencia\\_derecho/index.php/reduca/article/view/84](https://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/article/view/84)
- Santos, J. E. (2016). La utilización en el aula de juegos de roles y análisis de casos concretos. *Revista electrónica “Docencia y Derecho”,* (10), 1-12. Recuperado de [https://www.uco.es/docencia\\_derecho/index.php/reduca/article/view/103](https://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/article/view/103)
- Santaella, H. (2016). La línea jurisprudencial como instrumento esencial para conocer el Derecho. *Revista electrónica “Docencia y Derecho”,* (10), 1-10. Recuperado de [https://www.uco.es/docencia\\_derecho/index.php/reduca/article/view/99/121](https://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/article/view/99/121)
- Zafra, I. (2009, 26 de junio). El grado de Derecho servirá para muy poco. *El país, Comunidad valenciana*. Recuperado de [http://elpais.com/diario/2009/06/26/cvalenciana/1246043891\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2009/06/26/cvalenciana/1246043891_850215.html)

Zumaquero, L. (2015). La acción tutorial en los Trabajos de Fin de Grado: análisis de su funcionamiento en la titulación de Grado en Derecho de la Universidad de Málaga. *Revista electrónica "Docencia y Derecho"*, (9), 1-14. Recuperado de [https://www.uco.es/docencia\\_derecho/index.php/reduca/article/view/97/119](https://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/article/view/97/119)