



VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA

Aprendizaje cooperativo

Un recurso indispensable en
la formación universitaria.

DIRECTORA DEL LIBRO

María Elena Cobas Cobiella
Profesor Contratado Doctor
Derecho Civil, Facultad de Derecho
Universidad de Valencia

...

Proyecto de Innovación Finestra Oberta
UV_SFPIE GER 15-314671



Índice

Prólogo Por JAVIER PLAZA PENÁDES.	04
PARTE GENERAL.	06
COBAS COBIELLA, MARÍA ELENA. Formación en aprendizaje cooperativo. Retos en el nuevo siglo XXI.	07
MONTES RODRÍGUEZ, MARÍA PILAR. La enseñanza del Derecho civil mediante la utilización de mapas conceptuales: Mi propia experiencia docente.	27
ALVENTOSA DEL RÍO, JOSEFINA. Los mapas conceptuales: una metodología docente universal. Un aprendizaje cooperativo para estudiantes erasmus y extranjeros.	38
GUILLÉN CATALÁN, RAQUEL. Desarrollo en el aula de distintas experiencias docentes en el EEES.	61
ORTEGA GIMÉNEZ, ALFONSO. El aprendizaje cooperativo y los mapas conceptuales. Un método de enseñanza en Derecho Internacional Privado.	77
MARÍ FARINÓS, JESÚS y MUÑOZ PÉREZ, DAVID. Modelo cooperativo para la enseñanza de la legislación en materia sanitaria en el ámbito de la podología.	89
MARTINEZ EVORA, JOAN. Incorporando una visión global a cursos tradicionales en administración de empresas. La experiencia del curso Introducción al Derecho de los Negocios en español.	100
PANADERO DE LA CRUZ, CATALINA EDILTRUDIS y VEGA CARDONA, RAÚL JOSÉ. Juegos de roles e innovación docente. Experiencias en la impartición de clases Taller en la enseñanza del Derecho de Sucesiones en Cuba.	116
PANADERO DE LA CRUZ, CATALINA EDILTRUDIS y VEGA CARDONA, RAÚL JOSÉ. Mapas conceptuales y Derecho Notarial. Breves notas a propósito de una experiencia cubana en el aprendizaje cooperativo.	129
COMPANY ALCAÑIZ, MIREIA. Propuesta y evaluación del aprendizaje cooperativo en victimología.	135
RIVERA RODÓN, GRETCHEN ORDELIN FONT, JORGE LUIS. La enseñanza del Derecho en Cuba: replanteo constante como reto para la formación de un profesional competente.	149
FEBLES POZO, NAYIBER. Los mapas conceptuales: una herramienta necesaria en el proceso docente educativo.	159
GARCÍA JUNCOS, MARÍA ANTONIA. La Universidad a los cuarenta. Una experiencia vital.	169
ANTÚNEZ SÁNCHEZ, ALCIDES FRANCISCO. Las tecnologías de la información y las comunicaciones: Herramientas indispensables en la Educación Superior.	177
RONDÓN VALDÉS, JORGE y ANTÚNEZ SÁNCHEZ, ALCIDES FRANCISCO. Formación de habilidades en estudiantes de derecho. Una tarea de formar no de informar.	187
MARTIN GARCÍA, ELENA. Aprendizaje cooperativo en el ejercicio de la mediación intercultural. La figura del mediador intercultural y el proyecto anti-rumores.	203
PERIS RIVERA, ALBA LORETO. La realidad a través de las prácticas. el aula invertida.	214
ANTÚNEZ SÁNCHEZ, ALCIDES FRANCISCO, ANTÚNEZ SÁNCHEZ, ARMANDO GUILLERMO, SOLER PELLICER YOLANDA. Las infotecnologías para el desarrollo del capital humano.	223
GIL GARCÍA, JOSÉ, CLIMENT PEDROSA RODRIGO, TERESA PÉREZ HUERTAS. Mapas conceptuales, viaje de aprendizaje a través de las nuevas artes educativas.	238

Índice

PARTE ESPECIAL	250
1º Lugar, VI Jornadas de Mapas Conceptuales.....	251
2º Lugar, VI Jornadas de Mapas Conceptuales.....	253
3º Lugar, VI Jornadas de Mapas Conceptuales.....	255
1º Lugar, Jornadas de Mapas Conceptuales en clase.....	257
2º Lugar, Jornadas de Mapas Conceptuales en clase.....	260
Mención, Jornadas de Mapas Conceptuales en clase.....	263
Trabajos Presentados, VI Jornadas de Mapas Conceptuales.....	266
Trabajos Presentados, Concurso interno del aula.....	277
Mejor Mapa Conceptual, Universidad de Oriente.....	296
Estudiantes del proyecto Unisocietat L´Eliana.....	299
Estudiantes del Máster de Mediación.....	308
1º Lugar, Concurso interno del aula.....	309

Prólogo

...

por
Javier Plaza Penádes
Catedrático de Derecho Civil
Vicedecano de Calidad,
Cultura e Innovación

Parte General

...

**La innovación docente.
Reflexiones de los profesores y
especialistas en la materia.**

01

Formación en aprendizaje cooperativo. Retos en el nuevo siglo XXI.

...

María Elena Cobas Cobiella
Profesor Contratado Doctor
Derecho Civil, Facultad de Derecho
Universidad de Valencia

*"No he fracasado, he encontrado 10 000 maneras en las que esto no funciona".
Thomas Edison*

RESUMEN:

El presente trabajo "Formación en aprendizaje cooperativo. Retos en el nuevo siglo XXI" constituye el colofón de casi una década de trabajos realizados en relación a la innovación docente, en el aula, en la clase.

Los objetivos del mismo están encaminados a exponer los mitos, los retos y las fases por las que ha de transitar en un futuro cercano la innovación docente. Con la esperanza de que sirva de algo esta experiencia.

ABSTRACT:

This work "Training in cooperative learning. Challenges in the new century "is the culmination of nearly a decade of work in relation to teaching innovation in the classroom, in the classroom.

The aims are to expose the myths, challenges and phases towards which the teaching innovation should move in a near future taking into account the importance of this experience.

SUMARIO.

I. Planteamiento del tema. II. Trabajando en innovación educativa. 2.1. Fases de la innovación educativa. III. Formación en aprendizaje cooperativo. 3.1. Modalidades de aprendizaje cooperativo. 3.2. El aprendizaje cooperativo en postgrado. IV. Retos de futuro en la innovación docente. V. Concluyendo el tema. VI. Bibliografía.

I. PLANTEAMIENTO DEL TEMA.

El trabajo bajo el título “Formación en aprendizaje cooperativo. Retos en el nuevo siglo XXI, se enmarca dentro del Grupo estable de Innovación. Proyecto UV_ SFPIE GER 15-314671. *“Aprendizaje cooperativo. Los mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo”*.”

Constituye el mismo uno de los resultados, que se han obtenido con la aplicación de la innovación docente en el aula, tanto con el empleo de herramientas informáticas, como con metodologías docentes activas, entre los que destacan el aprendizaje cooperativo y dentro de este, el uso de los mapas conceptuales, como instrumento docente que permite combinar y desarrollar diversas competencias, como el trabajo en equipo, el liderazgo, la capacidad de síntesis, el empleo de la argumentación jurídica, y otras más que se van aplicando en la medida que la innovación docente se fortalece, abriéndose paso en las universidades.

“Formación en aprendizaje cooperativo. Retos en el nuevo siglo XXI” es el fruto de cinco años de trabajo en el aula de forma directa con el alumnado tanto en grado como a nivel de postgrado, incluso con estudiantes que forman parte de proyectos específicos de la Universidad de Valencia, en concreto Unisocietat, con personas de la tercera edad, así como en otras universidades de diversos países como Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México), la Universidad de Oriente (Cuba), la Universidad de Miami (EEUU), y propias universidades españolas como la de Elix, (Alicante, España); universidades donde la red internacional de innovación docente ha encontrado apoyo y cobertura para trabajar, siempre desde la práctica, en el aula y con el estudiante.

La formación y el aprendizaje en innovación es un tema complejo y lleno de vicisitudes. Requiere mucho esfuerzo tanto para el profesor como para sus destinatarios los estudiantes, el aula es un lugar vivo, lleno de energía a encauzar y en la cual el profesor tiene el destino en sus manos de un grupo de personas, unas más jóvenes que otras, pero todas con sus propias vivencias, frustraciones y expectativas. Aquí cabe señalar, profundizando el tema, que el aula irá cambiando en la medida que el curso avanza, cada curso, cada año es distinto y cada alumno va variando, creciendo y modificando sus metas, sus deseos, adaptando su propio aprendizaje y remodelando su futuro, en correspondencia tanto con la realidad social, como con la suya propia, ya que el entorno social, laboral, y personal va acotando ese camino, porque no siempre las circunstancias permiten llegar a dónde se quiere.

Todos los alumnos arrancan de la línea de salida como corredores conjuntamente y en el camino unos llegan, otros no, algunos primeros, y otros más tardes. Lo que suele suceder en la mayoría de los casos, que salvo algunos estudiantes más allegados al profesor, y a la universidad no llegamos casi nunca a saber nada o muy poco en relación con la vida de aquellos que fueron nuestros estudiantes y el destino que tuvieron.

La innovación docente ha abierto algunas puertas, y una de ellas es la interrelación alumno- profesor y la ruptura con el aula estática. Como un tabú para algunos, como una bendición para otros, la innovación docente tiene mitos, tiene realidades y además determinadas necesidades, y exigencias. Sobre este tema volveré posteriormente.

II. TRABAJANDO EN INNOVACIÓN EDUCATIVA.

2.1. Fases de la innovación educativa.

Trabajar en innovación educativa debe de transitar por varias fases.

La fase primera es interior, significa la asunción por parte del profesor de la innovación docente. Para ello tendrá que creer en ella, trabajar sobre ella, con ella y exportarla al entorno, reflexionando si se siente capaz o no de asumir la misma.

Esta fase se vincula con la propia concepción que tenga la persona de sí misma, de la innovación y de su papel como docente y persona, si se ve como educador, como un maestro, o como un profesor, porque aunque se interrelacionan son categorías distintas.

En dependencia de la elección que se haga se tomará un camino u otro en la enseñanza, se trabajará en un perfil o en otro, cabe decir que en determinadas universidades norteamericanas, el profesor elige si desea ser un docente, un investigador, o combinar varias facetas; sistema que resulta altamente recomendable como mínimo de estudiar o analizar con vistas a un futuro; la Universidad española a contrario sensu demanda un profesor integral, docente, investigador, innovador, incluso se considera mérito para las promociones la gestión, cuando encontrar alguien tan polifacético resulta generalmente excepcional, y se corre el riesgo de convertirse en un mediocre.

La innovación educativa es una filosofía de vida, se relaciona con una manera de ver la vida, el trabajo y la enseñanza. La misma convierte a la enseñanza en algo más activa, y más comprometida (COBAS, 2015, p.329) y si pensamos en el ámbito del derecho coincido con algún sector de la doctrina cuando dice: "*el Derecho, y especialmente el civil, es vida*" (MONTES, 2016, p. 178).

La segunda fase es aceptar la necesidad del cambio. Entendiendo que estamos en una nueva era, una sociedad distinta, un mundo altamente tecnológico, una sociedad de la información y una formación en competencias.

Concretamente y a raíz del Proyecto Tuning (El término Tuning (afinar, en términos musicales) tenía como fundamental pretensión, transmitir la idea de que las universidades no tratan de armonizar sus programas de titulación, ni ningún tipo de planes de estudios europeos unificados, obligatorios o definitivos, sino simplemente fijar elementos comunes), se establecieron un conjunto de competencias genéricas o transversales, que son aquellas que los estudiantes habrán de adquirir a finalizar sus estudios en dependencia de la titulación. Este Proyecto surge como un proyecto piloto ante los nuevos retos por parte de dos Universidades en concreto: la Universidad de Deusto y la de Groningen en Holanda, con la finalidad de fijar puntos de referencia, principios y claves en sede de educación superior con determinados objetivos: a) La creación de un área de Educación Superior en Europa; b) Mejorar la calidad del empleo y la ciudadanía, c) Ofrecer una visión de la educación desde la perspectiva del que aprende (estudiante).

Estas competencias son: la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; la planificación y gestión del tiempo; conocimientos generales básicos sobre el área de estudio; conocimientos básicos de la profesión, comunicación oral y escrita en la lengua materna, conocimiento de una segunda lengua, habilidades básicas de manejo del ordenador, habilidades de investigación, capacidad de aprender, habilidades de gestión de la información, capacidad crítica y autocrítica, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, capacidad para generar

nuevas ideas (creatividad), resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo, habilidades interpersonales, liderazgo, capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar, capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia, apreciación de la diversidad y multiculturalidad, habilidad para trabajar en un contexto internacional, conocimiento de culturas y costumbres de otros países, habilidad para trabajar de forma autónoma, diseño y gestión de proyectos, iniciativa y espíritu emprendedor, compromiso ético, preocupación por la calidad, motivación por el logro.



Figura No 1. “El arbolito de las competencias”. Realizada por María Elena Cobas Cobiella.

En este árbol se exponen las principales competencias que ha de ostentar un estudiante universitario.

La tercera fase es la necesidad de desaprender o de repensar la enseñanza universitaria.

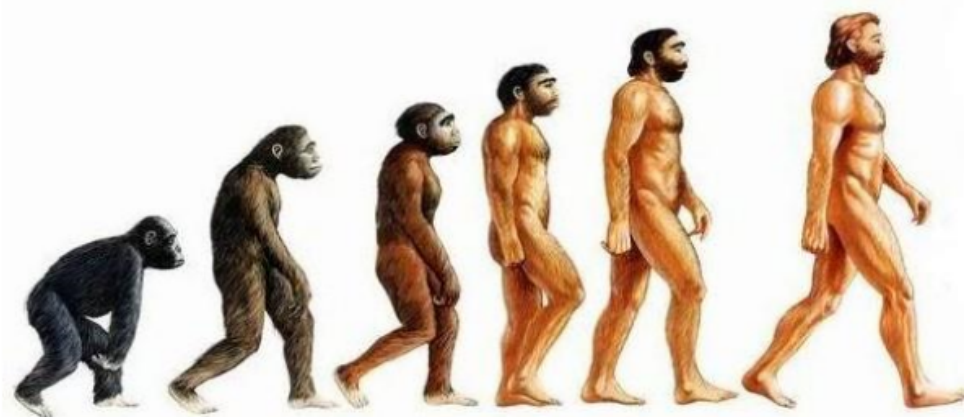
La enseñanza universitaria como tantas otras cuestiones de la sociedad actual debe repensarse, pero además desaprenderse de las ideas preconcebidas dejando a un lado los mitos, y el miedo a cambiar, asumiendo los retos de un mundo globalizado y creciente. No podemos seguir con los viejos métodos clásicos en la docencia, apartando las nuevas tecnologías, los nuevos estilos de enseñanza y la participación del estudiante en su propio aprendizaje.

El futuro del país depende de muchos factores, pero fundamentalmente de la formación y educación que le ofrezcamos a nuestros jóvenes, relevo de las actuales generaciones.

La innovación en el estudio y aprendizaje universitario y en específico del derecho, más que un lujo constituye una necesidad en los tiempos actuales, ante la demanda de un mundo profesional cada vez más especializado y urgido de profesionales que puedan desenvolverse en un marco de competencias cada vez más específicas y demandadas en concreto por el mundo jurídico y el mundo empresarial. Pero ya no sólo a nivel de preparación profesional y técnica, sino también desde la ética, la generosidad y el saber estar, así como la educación formal, la educación en valores también deberían potenciarse, porque aunque son normas que se aprenden desde la cuna, y en casa, la realidad del aula suele ser diferente, sobre todo en los grupos de primer año, cuya transición al entorno universitario suele ser lenta, y costosa para el profesor.

Los estudiantes que terminan sus estudios de Bachillerato y se incorporan a la Universidad, se encuentran en esa etapa de la vida, que a pesar de haber alcanzado la mayoría de edad, carecen de las habilidades, actitudes y aptitudes que necesita un alumno universitario. Este nuevo entorno universitario posibilita tanto la evolución como la transición de los alumnos y una formación que paulatinamente van adquiriendo, mientras aprenden.

En relación a esto, cabe decir que resulta increíble la transformación de los estudiantes, las diferencias son sustanciales y estructurales entre un alumno del bachiller, un estudiante de primer año de carrera y uno de último año; cualitativamente son destacables, tal como se consigna en la Figura No 2, que aparece en la página siguiente.



Competencias de los bachilleres		Competencias de los estudiantes universitarios
Generales	Transversales	
<ul style="list-style-type: none"> Capacidad de aprender Adquirir conocimientos básicos en materias como Español, Matemáticas, Historia y Ciencias Cultura general Toma de decisiones lógicas Aplicar los conocimientos adquiridos Comprensión de lectura Realizar pequeñas investigaciones y trabajo de campo 	<ul style="list-style-type: none"> Dominio de la lengua materna con habilidad Dominio de una segunda lengua Empleo de herramientas informáticas Capacidad de análisis y síntesis 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades cognitivas referidas a la capacidad de comprender y manejar ideas y conceptos Capacidades metodológicas para organizar el tiempo y las estrategias de aprendizaje y para tomar decisiones o resolver problemas Destrezas tecnológicas relacionadas con la utilización de herramientas de computación y de gestión de la información Destrezas lingüísticas, tales como la comunicación oral y escrita o el conocimiento de una segunda lengua Capacidad de organización y síntesis Capacidad de organización y planificación Argumentación jurídica Empleo de base de datos Trabajo en equipo Liderazgo Resolución de problemas

Figura No 2. Human evolution. Realizada por María Elena Cobas Cobiella.

La cuarta fase es que las propias Universidades y el sistema educativo potencien realmente la innovación y el trabajo docente, al igual que hace con la investigación. Un profesor que dirige proyectos de innovación docente no recibe ni tiene la estimulación ni los beneficios que ostenta un profesor que dirige proyectos de investigación (en créditos de docencia, en las propias Memorias de investigación). Hace todo igual que cualquier otro profesor sin reconocimiento institucional ni tampoco departamental, se valora mucho más un buen tratado, una monografía, un artículo, que una buena clase, a efectos de la escuela, porque los estudiantes en su mayoría la aprecian y la demandan.

Finalmente, y no por ello menos importante tenemos la quinta fase, que conlleva que el profesorado y el alumno se impliquen sobre el convencimiento de que el aprendizaje en competencias reporta más que el aprendizaje clásico. Evidentemente el trabajo docente requiere dos partes, alumnado y profesorado, si ninguna de las dos partes están comprometidas el trabajo es estéril y desgastante.

Cabe señalar en este punto que al igual que no todos los profesores están abiertos a las nuevas metodologías, un sector de los estudiantes son reacios a las mismas, y las aceptan a regañadientes, sobre todo en grupos altamente competitivos, y acostumbrados al trabajo individual, ya que las metodologías innovadoras suelen basarse en el trabajo cooperativo, porque es uno de los ejes de la misma. Sobre esto ya he comentado en alguna obra anterior en relación a las sombras de los mapas conceptuales.

FASES DE LA INNOVACIÓN DOCENTE.



Figura No 3. Fases de la innovación docente. Realizada por María Elena Cobas Cobiella.

En esta figura se resumen las fases por las que ha de transitar la innovación docente.

III. FORMACIÓN EN APRENDIZAJE COOPERATIVO.

El Aprendizaje Cooperativo (AC) como metodología de enseñanza y aprendizaje que fomenta el trabajo en grupo basado en la construcción colectiva de conocimiento, permite que el equipo construya y aprenda el conocimiento, mejorando y cambiando a la par que aprenden, que es la cuestión más importante en sede de innovación, que el estudiante trabaje y se sienta parte del proceso docente, de una manera activa. Hay que tener en cuenta en este sentido que lo que logra construir el estudiante es lo que vale (COBAS Y ORTEGA, 2016, p. 282), en igual sentido se pronuncia SHUELL THOMAS: *“la mejor manera de aprender es construyendo, lo que se aprende y se hace por uno mismo, es más difícil de que se olvide, así como señala algún autor especializado en la docencia: “para que los estudiantes consigan los resultados deseados de una manera razonablemente eficaz, la tarea fundamental del profesor consiste en lograr que sus alumnos realicen las actividades de aprendizaje, que, con mayor probabilidad, les lleven a alcanzar los resultados pretendidos. Lo que hace el estudiante es, en realidad, más importante para determinar lo que aprende que lo que hace el profesor, como ha destacado algún experto en el tema”. (SHUELL THOMAS 1986, pp. 411).*

El aprendizaje cooperativo es una estrategia, a la par que metodología de innovación, que promueve de forma activa la participación del alumno, basado en la ayuda mutua y bajo la dirección activa del profesor. Constituye un método docente donde el aprendizaje es de todos y para todos, con la participación de grupos pequeños. Es enseñar sobre la base del trabajo del grupo (COBAS, 2016, p. 161).

Esta metodología docente, aunque tiene su antecedente más cercano en el trabajo en grupo tiene sus propias notas y particularidades, que le convierten en una de las metodologías, más empleadas en el mundo de la educación.

El aprendizaje cooperativo se diferencia del tradicional trabajo en equipo porque en el aprendizaje cooperativo todos rinden informe sobre el estudio mientras que en el tradicional no sucede así, en lo que respecta a las instrucciones, en el aprendizaje más tradicional no se imparten instrucciones para la cooperación, a diferencia del cooperativo donde se funciona sobre la base de las instrucciones, los grupos en el aprendizaje cooperativo son heterogéneos mientras que la homogeneidad imprime el aprendizaje más tradicional. Finalmente hay otras diferencias de importancia entre ambas modalidades de aprendizaje, como la preocupación por el trabajo de los compañeros y la interrelación o *feedback* con el profesor, en el cooperativo se destacan estos dos puntos, a diferencia del aprendizaje de forma tradicional donde estos aspectos no destacan, además el aprendizaje cooperativo genera sentimiento de compañerismo dentro del grupo, y de solidaridad y apoyo entre sus miembros y permite desde mi punto de vista fortalecer el trabajo universitario y el sentimiento de pertenencia a un grupo y a la Universidad, que es un punto que debería ser una preocupación de los equipos rectorales, y de todo el colectivo universitario.

Sobre esta modalidad de aprendizaje advierte un especialista del tema: *“el aprendizaje cooperativo ha existido siempre. Constituye un método en que el trabajo fundamentalmente se realiza en grupo, bajo la tutoría del profesor, que acompaña a los estudiantes en el trabajo que desarrollan. La virtualidad e importancia del trabajo cooperativo es que facilita el aprendizaje, permite la integración de todo el grupo y genera importantes competencias necesarias para la futura vida profesional, como la capacidad de síntesis, el liderazgo, las habilidades de oratorias entre otras” (ORTEGA, 2016, p.234).*

La colaboración es la base del aprendizaje cooperativo, fundamentado en la ayuda mutua y la solidaridad, se aparta un poco la individualidad y el interés particular se sustituye por el colectivo. Esta competencia debe ser aceptada mucho más y potenciada en los sistemas educativos, porque la escuela actual fomenta más el trabajo individual que el de grupo. Ahora bien, tampoco debemos soslayar a la persona en su individualidad, deberá trabajarse en un equilibrio entre el interés individual y el colectivo, no en todos los momentos, ni en todas las actividades se puede trabajar en grupo ni cooperativamente.

Por ello, es menester observar que, la propia individualidad del grupo, hace que en ocasiones una metodología sirva para un grupo de estudiantes y que realizada y ejecutada bajo las mismas condiciones no produce los resultados esperados y queridos, en otro grupo de estudiantes distintos. Lo que conlleva que haya que combinar diferentes modalidades en el mismo proceso docente, que permita atenuar el exceso que puede llevar el trabajo en equipo todo el tiempo, no es posible olvidar que el desarrollo de la individualidad es también importante, no sólo a efectos del crecimiento personal, sino también para que el sistema de evaluación sea lo más justo posible, aunque la nota de los mapas conceptuales debe ser la misma para todos los estudiantes que integran un equipo; siempre y cuando los estudiantes hayan trabajado todos (COBAS, 2014: p.18).

Sin contar que, además el proceso docente nos permite evaluar de muchas maneras y puntuar a los estudiantes, por sus intervenciones individuales; habida cuenta que la individualidad no es mala ni mucho menos, lo que en exceso como en todos los casos puede abrumar y a establecer distinciones perniciosas en un colectivo de estudiantes. No podemos además, perder de vista que cada día más predomina en el mundo profesional el trabajo cooperativo y en equipo, y un predominio de la gestión del trabajo grupal, de la autonomía en la toma de responsabilidades y en la dirección de equipos, potenciando la administración de los recursos humanos (COBAS, *Innovando en la docencia. Luces y sombras en relación al aprendizaje cooperativo y los mapas conceptuales*, 2015, p. 17).

3.1. Modalidades de aprendizaje cooperativo.

El Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo ha abierto la posibilidad de la coexistencia de nuevas formas de enseñanza, muchas de las cuales se vinculan con el mundo tecnológico actual, los recursos que Internet han puesto al servicio de todos, ha llevado a la aparición de muchas modalidades que incentivan, modernizan y recrean la enseñanza actualmente (COBAS, 2016, P. 166).

Las modalidades más típicas y conocidas por lo menos en el ámbito del derecho, son el mapa conceptual, el puzzle jurídico, las simulaciones de juicio, los talleres interactivos, el empleo de portafolio, y los proyectos Estic, entre otras herramientas. Aunque en el caso de estos últimos, no se trata de una metodología docente, sino que es un proyecto universitario que abarca diversas de las modalidades de la innovación específicamente el aprendizaje cooperativo. (COBAS, 2016, pp 166-172) y (GARCIA SANCHIS, 2011, S/N).

Una buena docencia debe partir de aglutinar todas las metodologías innovadoras e ir las aplicando en la medida justa, y en concordancia con muchos factores que dependen, del tipo de alumnado, de la materia y de los objetivos que previamente se hayan fijado y planificado con la actividad. Cada una de ellas tiene un momento, una finalidad, unos objetivos y unos resultados.

En concreto cabe destacar por ejemplo el Lucidchart, una App de Google drive que permite realizar diferentes tipos de diagramas, esquemas, organigramas, mapas

mentales, maquetas, etc, de manera individual o colaborativa. Esta herramienta aporta a este tipo de programas varias cosas: tiene un soporte web basado en un sistema de arrastre de los elementos, lo que simplifica mucho las cosas; se puede compartir a través de la red en tiempo real y a distancia de forma que se permite el trabajo simultáneo y colaborativo de un grupo de personas, viendo los cambios que han hecho los demás usuarios en nuestro archivo y restaurando la versión anterior si fuese necesario; y presenta numerosas opciones para ser creativo. (VALERO LLORCA, 2015, p. 91).

También el empleo de blogs, de Facebook, de las redes sociales, chats, uso de web, y todas las recientes modalidades en red han ganado adeptos en la docencia universitaria y su empleo comienza a ser bastante habitual, aunque no todo lo que debiera; habida cuenta que las carreras de ciencias sociales todavía no han avanzado demasiado en estas aplicaciones, fundamentalmente por el perfil del profesor, del alumnado y el contenido de las materias que suelen ser teóricas y de habitual aprendizaje memorístico.

Las diversas modalidades se adaptan al tipo de docencia, al grupo en concreto, a la materia, ya que no siempre es posible aplicar el mismo tipo de instrumento metodológico. La elección de uno u otro dependerá de diversos factores, y es cuestión del profesor, quien es en definitiva el que diseña la clase y su desarrollo.

El problema que existe en relación a ello, es que las guías y anexos de las asignaturas han de estar a comienzo del curso, y el profesor no conoce el perfil del estudiante, ni sus intereses, ni la proyección, por lo que la docencia se planifica para grupos en general, y el aula es mucho más activa y supera la ficción. Podemos como docentes imaginar un escenario, pero nunca una misma clase es igual en cada grupo, son diversos los factores que inciden en el desarrollo del proceso docente.

3.2. El aprendizaje cooperativo en postgrado.

El postgrado constituye un nivel más elevado en la formación y en el aprendizaje. La materia es más compleja, y debe ser más productivo, los estudiantes deben manejar una problemática con cierto grado de complejidad, empleo bibliografía especializada, se debe tener un dominio de la disciplina, de las categorías jurídicas y como señala un sector de la doctrina debe ser productivo (FERNÁNDEZ, y CÓRDOVA, 2006, p 221).

El alumno viene ya con una preparación anterior, porque ha cursado un grado, o una licenciatura. En algunos casos se trata de estudiantes que han terminado hace mucho tiempo los estudios, pero en la mayoría de los supuestos estamos en presencia de estudiantes recién graduados que necesitan el Master para poder acceder a la Colegiación y al examen que da lugar a la misma (como sucede en el ámbito del Derecho en la actualidad).

El postgrado aun es joven en la Universidad española, y no está demasiado desarrollado, por lo menos en las ciencias sociales. En los estudios de derecho han comenzado a impartirse cursos de especialización, master etc, no así los estudios de doctorado que en España si han alcanzado resultados notables, y han servido de precedente a Latinoamérica. Sin embargo está enfocado a la formación teórica y no a la práctica, y lo suelen realizar personas con perfil de docentes y que quieren dedicarse a la Universidad.

A ello se une que existe una ruptura con la formación en postgrado y las salidas profesionales, si el estudiante cursa un estudio en una materia en concreta, sale con una formación especializada y sin embargo si no encuentra un respaldo de trabajo

acorde a esta formación, se produce una ruptura en relación a sus expectativas, generándose el desencanto por estas modalidades.

La transferencia del aprendizaje es la verdadera fuerza de estos estudios, que significa en definitiva que: *“los conocimientos adquiridos en la escuela, pueden ser útiles en la vida”* (COBAS, 2015, p.17). Si el alumnado de estas modalidades no puede aplicar lo que ha aprendido y no obtiene provecho material, ni existe una continuidad y aplicación de lo que se ha estudiado, será efímera esta modalidad, por ello la Universidad deberá dedicar un especial esfuerzo a potenciar ya no sólo estas modalidades de enseñanza, sino adaptarlas al sistema competencial de forma efectiva y real, ofreciendo frutos concretos.

Las tendencias en sede de postgrado suelen estar encaminadas al trabajo en línea, porque en la mayor parte de los casos son trabajadores, con poco tiempo de ocio, de ahí que el factor tiempo es vital, hay que rentabilizar recursos, y aprovechar al máximo el tiempo libre de que se dispone, siendo incluso aconsejable en muchos casos que sea el propio estudiante quien planifique sus actividades.

La internacionalización de la enseñanza es ya un hecho, a ello hay que unir la necesidad de incorporar estudiantes extranjeros, para rentabilizar y hacer más factibles los cursos, con la incorporación de estudiantes de todo el mundo, con vistas a potenciar el intercambio, la integración y la globalización también con eficacia en la enseñanza y en la educación. La economía española no puede en la actualidad sostener los estudios de postgrado sólo con estudiantes nacionales.

Las ventajas de la docencia virtual en sede de postgrado son innegables, por ello en la actualidad han proliferado este tipo de docencia, aunque no suficientemente.

Ello por supuesto, sin menoscabar el valor de la actividad presencial, que sigue teniendo el que históricamente ha tenido. La clase presencial, al igual que los libros en papel nunca van a desaparecer.

Entre los instrumentos más destacados en postgrado se destacan la consulta en línea, el chat, intercambio de información virtualmente, a través de la web, simulaciones, video conferencias y cualquier modalidad que pueda aparecer en el futuro. También se destaca el empleo de los mapas conceptuales, el portafolio, y todas las herramientas metodológicas que vayan apareciendo en sede de innovación.

La docencia en postgrado es mucho más compleja en relación a la innovación docente, que los estudios de grado. Esto es una realidad innegable que no podemos soslayar.

Varias son las razones que hacen más complejo aplicar metodologías docentes en clase, entre las que se encuentran las siguientes: el estudiante es más exigente, más independiente, se siente con más conocimientos y en ocasiones ve como una puerilidad, trabajar con estas modalidades de enseñanza, en muchos casos no se encuentran formados en el trabajo en equipo, ignoran las competencias, tienen menos tiempo para reunirse y prefieren trabajar individualmente, sus intereses profesionales suelen ser otros, la vida familiar y personal también suma, y creen que una enseñanza más tradicional es más seria y con resultados más rentables.

El profesor que trabaja con alumnado de master o de postgrado, tiene más dificultades para enfrentar estos retos y para trabajar las herramientas que nos ofrece la innovación, a lo que se une que los cursos se imparten generalmente modularmente, y suelen ser cortos, concentrados y requieren mucho esfuerzo, porque hay que explicar

mucha materia en poco tiempo, y con la calidad suficiente, para satisfacer al alumnado.

Desde el año pasado en la impartición del Master Universitario en Mediación, Arbitraje y Gestión de Conflictos en Derecho Privado del Departamento de Derecho Civil, Facultad de Derecho, de la Universidad de Valencia, en el Módulo de Mediación en Empresa familiar y Mediación sucesoria se ha trabajado la evaluación con la metodología docente de los mapas conceptuales, para ello se organizaron grupos de trabajo y los estudiantes elaboraron el protocolo familiar de algunas empresas, como la de Bacardí, el Corté Inglés, entre otros.

Los resultados fueron sorprendentes, y apreciables por la agudeza e ingenio que demostraron los estudiantes, a pesar de las dificultades que para algunos entrañaba esta nueva forma de ver el conocimiento, de exponerlo y de obtener la nota correspondiente. Había que apartarse de lo tradicional, tuvieron que desaprender y desandar lo que ya había caminado.

A manera de ejemplo se expone un prezi con mapa conceptual que se expuso en el Módulo de Empresa familiar, en el Master Universitario en Mediación, Arbitraje y Gestión de Conflictos en Derecho Privado, siendo la fórmula de evaluación del mismo, asimismo se presentó en la VI Jornada de Mapas Conceptuales como Metodología Docente Activa, que se celebró el 6 de mayo de 2016, Facultad de Derecho, Universidad de Valencia.

El tema que trata es la empresa familiar y la sucesión de la misma. Para ello estructuraron cada sección del Corte Inglés relacionada con las cuestiones básicas de la empresa familiar, así en la planta primero de niños, se explica el nacimiento y la historia de la Empresa Familiar. Además se añade el árbol genealógico de la familia. En la planta segunda de caballero se desarrolla el genograma familiar, en la tercera planta de señora, se desarrollan las sucesiones, la constitución del derecho hereditario, la clasificación de los testamentos y los conceptos básicos en la materia; en la planta cuarta (Joven, él/ella), se expone el conflicto que surge tras la muerte del Presidente de la Empresa Familiar, el cual, se lleva a mediación, se explica además ¿en qué consiste el proceso de mediación?, señalándose su regulación, cuales son las partes, las características del procedimiento y se señala una nota característica de esta.

Además contiene los tipos de actas en el proceso de mediación, en la planta quinta de papelería, se explica el protocolo familiar, puesto que, en la Mediación que se realiza para resolver el conflicto que surgió en la Empresa Familiar, acordándose acudir a un abogado para la realización de un Protocolo Familiar, se desarrolla además la regulación del protocolo familiar, su concepto, el contenido mínimo, la naturaleza jurídica y eficacia jurídica del protocolo familiar, así como los tipos de protocolo familiar, en la planta sexta de hogar y mascotas se hace una distinción entre testamento y protocolo familiar, así como la problemática y conflictos que se producen en este ámbito, la planta séptima de oportunidades y cafeterías se dedica a la situación actual de la empresa familiar, el Corte Inglés que es la seleccionada para el mapa conceptual.

“El Corte Inglés, 75 Aniversario de una gran empresa familiar”.



Figura No 4. Realizada por los estudiantes **Amanda Bernat Tinoco, Marta García Montañana, Iona Roxana Morau, Jenifer Perujo Plumed, María Ribera Cebolla** del Máster Universitario en Mediación, Arbitraje y Gestión de Conflictos en Derecho Privado.

Cabe además añadir en este punto, que la innovación docente también ha llegado a otras modalidades de enseñanza, en concreto al Programa Unisocietat del Vicerrectorado de Proyección y Participación territorial de la Universidad de Valencia. Cuyos estudiantes participaron en la Jornada de Mapas Conceptuales que se celebró en la sede de la Eliana en el curso 2015-2016, con resultados sorprendentes y con una gran calidad de exposición.

IV. RETOS DE FUTURO EN LA INNOVACIÓN DOCENTE.

El primer reto que tiene la innovación docente es que logre permanecer en el aula, en el entorno universitario actual y en el venidero, con el sentimiento y en la convicción de que es necesaria. Ha sido un paso importante haber alcanzado acuerdos en este sentido unánimes traducidos en Declaraciones importantes, en normativas y en definitiva en el denominado “Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo”, conocido por Bolonia, a pesar de los detractores tanto a nivel individual como a nivel universitario e incluso institucional. Algunos en silencio, otros abiertamente y dejando sólo un mínimo resquicio de apertura para las personas que creían y creen que siempre fue una mejor opción a lo que existía en las Universidades.

Enseñar y formar en competencias es un valor añadido, siempre y cuando se haga bien, se potencia y se entienda.

Este reto de mantener y desarrollar la innovación docente debe necesariamente tener en cuenta algunas cuestiones, unas de logística y estructura universitaria, otras de formación del profesorado, y algunas de romper viejos pensamientos y anquilosados y peligrosos mitos. (COBAS, 2016, p.154 – 175).

Entre los mitos a destacar tenemos uno de los más arraigados, aquel que proclama que la innovación deja a un lado el aprendizaje de los contenidos necesarios, que son

minimizados, y que por tanto los estudiantes no aprenden la materia básica y esencial que necesita un profesional, y por otro lado, que los profesores que emplean la innovación, desestiman la conferencia magistral, la teoría y la clase teórica tradicional, lo cual no se corresponde con la realidad; habida cuenta que en el sistema competencial establecido en el Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo, no sólo se potencian las llamadas competencias sociales, sino también aquellas que se encaminan al estudio y formación en la materia de que se trate. Un estudiante universitario necesita un nivel mínimo de competencias genéricas y habilidades transferibles que les permitan un aprendizaje independiente y eficaz.

Sistema que siguen los programas y guías de las correspondientes asignaturas., no es factible por tanto una docencia universitaria, libre de contenidos básicos, es impensable a día de hoy, y ni siquiera se lo plantea la mayor parte del profesorado, que suele ser muy celoso con impartir la materia completa.

El segundo mito es que la innovación docente sólo puede realizarse con el empleo de herramientas informáticas o a través del uso de las mismas. Por esa razón muchos de los proyectos o casi todos, por no ser absoluta en sede de innovación docente son a través de redes, aulas virtuales, Proyectos Tics, blogs etc. Este mito debe dejarse a un lado, ya que existen modalidades en que se trabaja el aprendizaje cooperativo y se innova, sin necesidad de moverse dentro de la informática, ejemplo más vivo las clínicas jurídicas, los portafolios, los grupos de debates, los rompecabezas o incluso los mapas conceptuales, que pueden trabajarse sin el empleo de las herramientas informáticas, sin obviar por supuesto el papel que las TICS han tenido y tienen como herramienta cada vez más universal y potente a nivel internacional.

El tercer mito en el ámbito universitario, es que una docencia compleja, es símbolo de sapiencia y que es una buena docencia. No siempre lo más complejo es más profundo, este no debería ser el planteamiento, las ideas deberían llegar al alumno de forma clara y sencilla, lo que no significa que lo hagamos simplista, ni tampoco pasar por alto el contenido que es esencial para un buen profesional (MOORE, S y MURPHY, M, 2009, p. 118).

El cuarto mito que rodea este tema, es que todo lo que no sea la clase tradicional o clásica es innovación. Esto no es así, existen históricamente diversas modalidades de enseñanza, como la clase práctica, la clase mixta que no se enmarcan dentro de docencia innovadora, porque la innovación es una manera de entender el conocimiento y su aprendizaje y una actitud frente a la vida, por ello resulta tan complejo innovar, por lo que en ocasiones hay que ponderar lo que hacemos, en otros momentos detenernos, descansar y retroalimentarse para poder seguir avanzando.

El quinto mito, y creo que lo suficientemente subjetivo y dañino, es que los profesores que realizan la innovación, no son tan buenos investigadores como los otros docentes.

Este es un planteamiento que desde mi punto de vista ha perjudicado la innovación docente, la cual ya de por sí, no es lo suficientemente valorada a efectos del crecimiento profesional del profesor, para que además se mire con cierto desdén a los profesores que tratan de darle un nuevo enfoque a la enseñanza.

No se debe olvidar el valor de la innovación docente, sin tampoco perder de vista la investigación, porque son dos binomios vitales para una docencia de calidad, tanto una como la otra, así nos señala la profesora MONTÉS cuando advierte que : “ *la investigación nos hace profundizar, analizar, discutir o criticar con rigor las instituciones jurídicas pero ello sólo nos sirve si se lo trasmitimos a nuestros alumnos para ir más allá del manual, aportarles una visión diferente y complementaria y suscitarles la curiosidad crítica sobre las dudas que suscita la aplicación de las normas tanto en los tribunales como en la práctica diaria*” (MONTES, 2015, P. 40).

Si no rompemos estos mitos, la innovación será breve y tendrá poco futuro.

Innovar es una forma de transitar por la vida, una manera de emprender la tarea de enseñar, tan respetable como cualquier otra enseñanza clásica y que deberían retroalimentarse, un buen proceso docente debería pasar por la combinación de ambos conceptos y buscar siempre lo mejor, tanto para los estudiantes como para el profesor, porque ambos son los elementos claves en la relación docente, sin alumnos no tendríamos trabajo, sin profesores los alumnos no tendrían formadores.

Innovar es ponerse en movimiento, cambiar, ver más allá del pequeño mundo universitario. No está limitado a las universidades, pero en ellas alcanza su mayor esplendor.

Un reto a considerar también es arriesgar en sede de docencia, sin temor a equivocarnos, salir de la zona de confort de la clase tradicional, experimentando día a día con prudencia, equivocándonos y volviendo a comenzar, pero sobre todo con seriedad, no como un experimento más, ni como una novedad. Y debe emocionarnos, porque sin emoción, sin sentimientos no hay proyectos y si los hubiere serían efímeros.

Trabajamos con expectativas, las del alumnado y las nuestras como profesores. El futuro de la educación, de la enseñanza parte de lo que seamos capaces de transmitir y de fomentar en clase.

Otro de los retos a destacar que tiene en la actualidad la innovación docente, es seguir desarrollando las metodologías e instrumentos que se han puesto en servicio del aula y del alumnado, porque la tecnología crece, los tiempos cambian y estas modalidades deben de ir creciendo, adaptándose a cada realidad. Los tiempos no son los mismos que cuando se puso en marcha el proceso conocido como Bolonia, ni social, ni económica ni política, cada día toman más fuerzas las redes sociales, el aprendizaje on line, las plataformas, y los recursos no presenciales. La innovación y sus herramientas deben moverse en este ámbito, en una sociedad convulsa, acelerada y en constante cambio. El inmovilismo es un peligro en la enseñanza, porque la justicia está también cambiando, se moderniza, y en concreto los estudios de derecho deben atemperarse a este nuevo enfoque de modernidad.

Más retos de la docencia universitaria, es seguir creciendo, potenciando las competencias y desarrollando además el pensamiento crítico, como parte de las citadas competencias.” *El pensamiento crítico implica que la persona es capaz de ofrecer una perspectiva u opinión particular, sobre un determinado hecho, situación o información que recibe. Supone identificar puntos de vista diferentes y ser capaz de posicionarse a partir de la elaboración de argumentos que lo sustenten*” (LEARRETA , 2009, p. 66-67).

Las metodologías docentes deben constituirse en un vehículo para que el alumno aprenda a tomar sus propias decisiones, a cuestionar, indagar y reflexionar sobre los contenidos de la materia. Se trata entonces emplear una metodología en clase que sea generadora y facilite este tipo de pensamiento. *“Esto se entiende en la medida en que el profesor sea capaz de exponer o generar planteamientos diferentes, perspectivas opuestas y fomentar el diálogo entre los estudiantes. Generar el debate, la discusión dialéctica y el encuentro diferenciado debería ser una premisa básica en la manera de enseñar”* (LEARRETA ,2009, p. 69).

Alejarnos de los manuales y textos. No aferrarnos a lo conocido, navegar hacia lo desconocido, a la diferencia, sin perder el rumbo y retroalimentándonos de lo que tienen que decir los alumnos, y la clase. Se aprende de todo y de todos.

Esto además permitiría que la investigación tuviera una aplicación directa y práctica sobre la docencia y dejar de ser vista como un rubro paralelo a la docencia, los profesores debemos investigar no sólo para estar actualizados, sino también con vistas de impartir una docencia de calidad, atemperada a las necesidades y a la realidad social, lo que demanda el mundo exterior y el ejercicio de las profesiones, como suele darse en las ciencias biológicas, la química, la medicina, etc. Mucho menos en las ciencias sociales.

Otro reto de la actual enseñanza universitaria es potenciar los valores sociales y éticos de cada profesión y trabajar en la idea de que no vivimos solos, que vivimos en sociedad.

Al referirse a la experiencia mexicana nos señala un experto en el tema: *“uno de los fracasos de los métodos tradicionales de enseñanza del derecho ha sido precisamente el de distanciar el derecho de su entorno, ello ha provocado insensibilidad en el ejercicio de la profesión e ineficacia de la norma. Con esta competencia, se trabajará para comprender la realidad social en que se vive, a través de una realidad histórica y social crítica del mundo. En esta competencia se perseguirá que los estudiantes cuenten con valores de convivencia, respetando patrones culturales básicos de cada región convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural y cada vez más intercultural”* (PÉREZ FUENTES, 2016, P 297).

Finalmente un reto muy complicado es el de equilibrar la docencia con la investigación, equiparándolas a todos los efectos. La idea que permea en las Universidades es el valor absoluto de la investigación, porque es el campo que ofrece mayor relevancia a efectos de acreditaciones, de complementos autonómicos, etc, así como de prestigio profesional en el ámbito académico.

El equilibrio entre ambos ámbitos mejoraría el quehacer universitario. Sin lugar a dudas.

RETOS DE FUTURO EN LA INNOVACIÓN DOCENTE.

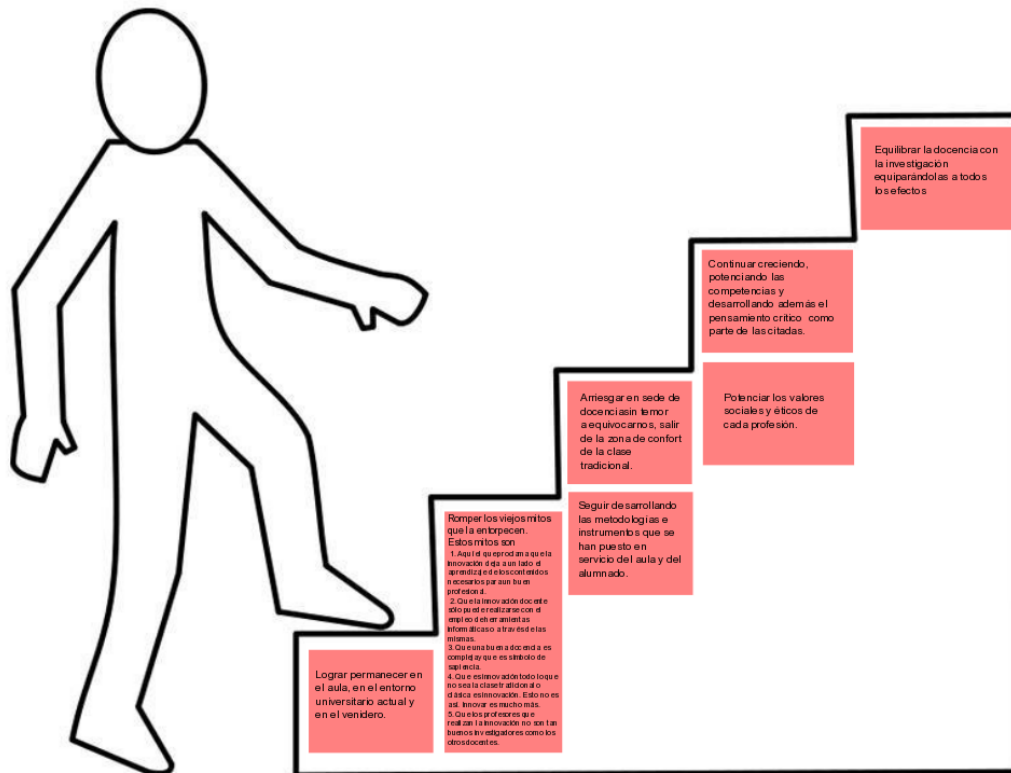


Figura No 5. Realizada por María Elena Cobas Cobiella.

En la citada figura se establecen escalonadamente los retos que ha de asumir en un futuro cercano la innovación docente en las Universidades.

V. CONCLUYENDO EL TEMA.

¿Por qué hablar de innovación docente? Quizás debería haberlo dicho al inicio de este trabajo. Si, debemos hacerlo, debemos hablar sobre la misma, reflexionar, se lo debemos al futuro tanto de las universidades, de la enseñanza y de nuestros estudiantes.

¿ Debemos apostar por la innovación docente?. La respuesta es afirmativa.

Debemos hacerlo, si queremos seguir avanzando, en los sueños personales de cada alumno, y en los propios nosotros como profesores y en los de la sociedad que nos rodea.

La innovación docente requiere tiempo y paciencia como diría la poetisa Dulce María Loynaz (Poema CXVII): *“poesía y amor piden paciencia/Amor es espera y sajadura. Poesía es sajadura y espera. Y las dos, una vigilia dolorosa por unas gotas de resina”*.

La innovación docente es un largo camino árido, lento y cuyos frutos se recogen al paso de tiempo. Para ello habrá que aprender y desaprender y tejer y destejer la enseñanza, como si Penélope fuera en espera de Ulises.

En cualquier caso es inevitable y necesario que las universidades le dediquen la atención que merece y ubicarla en el lugar que debe tener, porque recordemos que el aula es el lugar donde se define el futuro, y la innovación docente es el vehículo para

llegar a nuestros alumnos, haciéndolos partícipes de su propio proceso de aprendizaje, debiendo además hacerlo extensivo no sólo al grado sino al postgrado.

VI. BIBLIOGRAFÍA.

ARRIAZU MUÑOZ, R.: “Los procesos de interacción y reflexión on line en el aula universitaria: una propuesta pedagógica basada en el wikiforo, *Tendencias Pedagógicas*, No 21, 2013, pp. 133-149.

BIGGS, J y MOORE, P.: “ The process of Learning, Sydney: Prentice Hall, Australia, capítulos 16 y 17. Vid. BIGGS, J.: *Calidad del aprendizaje universitario*, Editorial Narcea, 1999, tercera edición, pp. 9- 283.

BLANCO A.: *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*, Narcea, 2009, pp. 11-185.

BEDOLLA CEDEÑO, C.: *Las competencias genéricas en la educación superior*, Monografías .com s/n, p. <http://www.monografias.com/trabajos56/competencias-genericas/competencias-genericas.shtml>.

BENITO, A, y CRUZ, A.: *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Editorial Narcea, Madrid, 2011, pp. 1-144.

COBAS COBIELLA, M. E.:

- “El aprendizaje cooperativo: una competencia imprescindible para la formación de los juristas”, *Revista Boliviana de Derecho*, núm. 18, julio 2014, pp. 604-621.

- COBAS COBIELLA, M.E. “Mapas conceptuales, aprendizaje cooperativo y la enseñanza del Derecho. Reflexionando sobre el tema”, *Mapas conceptuales & Aprendizaje cooperativo. Aprender haciendo*, coordinado COBAS COBIELLA, M.E, ORTEGA GIMÉNEZ, A, Thomson Reuters Aranzadi, 2014, pp. 17-34.

Del aprendizaje clásico al aprendizaje cooperativo. Cinco años de Mapas conceptuales en la enseñanza del Derecho, *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho*, coordinado COBAS COBIELLA, M.E; ORTEGA GIMÉNEZ, A, Thomson Reuters Aranzadi, 2015, pp 15-22.

Innovando en la docencia. Luces y sombras en relación al aprendizaje cooperativo y los mapas conceptuales, *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Una visión desde la enseñanza universitaria*, Roderic , publicación en línea, 2015, pp. 9-29.

A propósito del aprendizaje cooperativo”· en *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4.bis (extraordinario), 2016, pp 154 - 175.

COBAS COBIELLA, M.E; GUILLÉN CATALÁN, R. “Una vida de película. Un puzzle jurídico”, Ponencia presentada en las VII Jornadas Internacionales de innovación universitaria., 6-7 septiembre 2010, Universidad Europea de Madrid, (NÚM. IDEF. 76), p. 1. Colaboradores Estudiantes de primer curso de Derecho. Asunción Cano Donate, Rafael Moll Noguera , Sukhjit Kaur y Marta Civera Rodríguez.

COBAS COBIELLA, M.E Y ORTEGA GIMÉNEZ, A. Los mapas conceptuales. Metodología de aprendizaje cooperativo, en *Docencia del Derecho y TIC: experiencias metodológicas*, Editorial Huygens, UOC, Universitat Oberta de Catalunya, 2016, p 279-292.

DOMINGO SEGOVIA, J.; “Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: comprensión y transformación”, en *Tendencias Pedagógicas*, No 21, 2013, pp. 9-28.

GARCÍA SANCHIS, M. “Docentic vs. Estic: la acción innovadora desde una perspectiva transversal e integradora”, *Univest* 2011, s/n. p.

FERNÁNDEZ, A Y CÓRDOVA, D. “Nuevos ambientes de aprendizaje en postgrado: integrando conocimientos, estrategias y herramientas tecnológicas”, *Investigación y Postgrado*, Volumen 21, No 1, 2006, pp 211-229.

LEARRETA RAMOS, B. “El pensamiento crítico en la universidad”, en *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*, Narcea, 2009, pp. 65-80.

MOORE, S Y MURPHY, M.: *Estudiantes excelentes. 100 ideas prácticas para mejorar el autoaprendizaje en Educación Superior*, Narcea, Madrid, 2009, p. 118.

ORTEGA GIMENEZ, A: “Los mapas conceptuales como método de enseñanza en derecho internacional privado”, *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 232 - 245.

MONTES RODRÍGUEZ, M. P.

” La innovación educativa en la enseñanza del derecho civil: desde los mapas conceptuales al cine aplicado a la docencia jurídica”, *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 176 - 188.

“La enseñanza del Derecho civil mediante la utilización de mapas conceptuales: mi propia experiencia docente”, *Mapas conceptuales y Aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho*, coord. COBAS COBIELLA, M.E; ORTEGA GIMÉNEZ, A, Thomson Reuters Aranzadi, 2015 pp 35-41.

PÉREZ FUENTES, G. M. Estudio de casos y hechos como modalidad activa de la enseñanza del derecho, *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 280 - 302.

SHUELL THOMAS.: “Cognitive conception of learning”, *Review of Educational Research*, 56, 1986, pp 411- 436.

VALERO LLORCA, J. Mapas conceptuales y juegos de rol, *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del derecho* coord. por M.E. Cobas Cobiella y A. Ortega Giménez), Thomson-Reuters, Aranzadi, Navarra, 2015, pp. 87-96.

COBAS COBIELLA, MARÍA ELENA. Profesora Contratada Doctora de la Universidad de Valencia, España. Acreditada a Profesor Titular de Universidad, Licenciada en Derecho en la Universidad de la Habana en 1983. Profesora de la Facultad de Derecho, Departamento Civil, Universidad de la Habana, Cuba: 1983-1999. Catedrática de Derecho Civil, Facultad de Derecho, Universidad de la Habana, Cuba. 1996. Notario en Cuba. 1992-1998. Catedrática de la Escuela de Salud Pública del Ministerio de Salud Pública de Cuba en el área de master y postgrados. 2000- 2001. Dra en Derecho Civil por la Universidad de Valencia. España. Master en Derecho Privado por la Fundación ADEIT y Universidad de Valencia. España. 2004. Autora de numerosos artículos y publicaciones a nivel nacional e internacional. Directora de diversos Proyectos de innovación educativa. Directora de Postgrado Diplomado Sucesiones Adeit, 2013 y Diplomado de Derecho de Sucesiones, Nicaragua, León, Nacionalidad española-cubana. Correo electrónico: M.elena.cobas@uv.es

02

**La enseñanza del Derecho Civil mediante
la utilización de mapas conceptuales:
Mi propia experiencia docente.**
(IV y final)

...

Dra. M^a Pilar Montes Rodríguez
Profesora TEU Dret civil
Universitat de València

RESUMEN:

En el texto se pretende, a modo de epílogo, relatar la experiencia docente de la autora con los mapas conceptuales y explicar el porqué de la elección y utilización de este instrumento de innovación docente.

ABSTRACT:

The text is intended, as an epilogue, telling the teaching experience of the author with concept maps and explain why the choice and use of this instrument of educational innovation.

SUMARIO.

1. Introducción.
2. El porqué de los mapas conceptuales en la enseñanza del Derecho civil.
3. Bibliografía.

1. INTRODUCCIÓN.

Como dice el refrán, “todo lo bueno se acaba”. De nuevo me encuentro durante un mes de julio reflexionando acerca de los mapas conceptuales, pero en esta ocasión mis palabras no pueda evitar un deje de tristeza por la finalización de un ciclo, aunque sin evitar la satisfacción por la labor cumplida.

Desde el curso 2011-12 he colaborado en el proyecto de innovación educativa Finestra Oberta que sobre el tema “los mapas conceptuales como Metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio Europeo” financia la Universitat de València, con un grupo de profesores entusiastas, liderado por la Dra. M^a Elena Cobas, que de manera entusiasta ha cambiado los modos y formas de la docencia del Derecho, no sólo en el civil, tanto en la Universitat de València a la que algunos pertenecemos como en otras españolas y extranjeras. Todos juntos hemos preparado tres libros sobre la materia. El primero “Mapas conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender haciendo”, coordinado por M^a Elena Cobas Cobiella y Alfonso Ortega Giménez, publicado en 2014 por la editorial Thomson Reuters Aranzadi. El segundo, publicado en 2015 por la misma editorial y dirigido por los mismos autores, con el título “Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del derecho”. El tercero, “Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Una visión desde la enseñanza universitaria”, publicado en 2015 por la Universitat de València y dirigido por M^a Elena Cobas Cobiella.

Y también todos a una, como los mosqueteros, hemos organizado y participado en las sucesivas jornadas que cada mes de mayo nos reunían para ofrecer las tareas realizadas por nuestros mejores alumnos.

Este esfuerzo conjunto se inició coincidiendo con la implantación de los grados en las universidades españolas y con una importante crisis económica que suponía más trabajo para el docente con menos recursos materiales que hemos suplido con vocación e ingenio. Porque como bien decía la Dra. Gisela Pérez en el prólogo al tercero de los libros antes citados, “la enseñanza necesita ante todo vocación, pero la educación universitaria implica mucho más para los profesionales del mañana, la creatividad del profesor de esta categoría debe repercutir en el interés del estudiante por aprender de forma activa.”

Mis participaciones en los libros anteriormente citados, todas con el mismo título, han ido reflejando mi evolución en la utilización de los mapas conceptuales de forma activa y pasiva, como instrumento de enseñanza y de aprendizaje individual y colectivo. Así mismo he narrado como mis alumnos han aceptado primero y compartido después tal inquietud y participado en actividades evaluables complementarias. Por ello he incluido buena parte de los mapas creados y utilizados por mí y algunos de los que han realizado con creatividad y rigor mis alumnos.

Pues bien, en esta última colaboración y a modo de reflexión final voy a explicar el porqué de la elección del mapa conceptual como método de innovación docente en las enseñanzas jurídicas universitarias, especialmente en la materia en que soy especialista, que es el Derecho Civil.

2. EL PORQUÉ DE LOS MAPAS CONCEPTUALES EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CIVIL.

Tradicionalmente el Derecho, y en particular el Derecho civil, ha sido una disciplina académica en la que el cultivo de la memoria ha sido el elemento fundamental del

aprendizaje, en ocasiones literal de las normas o de las opiniones doctrinales o jurisprudenciales, quizás porque el enfoque opositor de alguna de sus “salidas naturales” (Registros, notarias, judicatura), hacían este esfuerzo especialmente fructífero. No cabe duda sin embargo que la enseñanza del Derecho civil debe ir mucho más allá. Contra lo que algunos alumnos de Facultades de Derecho puedan pensar, las normas jurídicas no han sido creadas por el legislador para torturar a los estudiantes de disciplinas jurídicas obligados a su reproducción memorística sino que, muy al contrario, constituyen un catálogo de problemas existentes en la realidad que nos rodea a los que se intenta dotar de soluciones, más o menos eficaces, y nacidas generalmente de la experiencia previa de la propia sociedad.

El Derecho, y especialmente el civil, es vida. Si observamos con atención a nuestro alrededor contemplaremos como cada uno de los aspectos de la realidad individual y social están presente en las normas que conforman esta parte del Ordenamiento jurídico. Desde el nacimiento a la muerte de una persona pasando por su evolución vital (minoría y mayoría de edad, incapacitación), social (persona jurídica), y familiar (matrimonio, filiación o herencia) hasta las relaciones que entablan con otros sujetos de índole económica y profesional (la celebración de contrato o la adquisición de derechos reales), todo forma parte de la legislación civil. Y el conjunto de sus instituciones se encuentran, por ello, íntimamente conectadas. Es esa la visión que se pretende transmitir a nuestros alumnos, haciéndoles entender, más allá de la literalidad de las normas, la necesidad de su existencia, su significado e interconexión con otras partes del Ordenamiento jurídico, así como su eficacia.

Para alcanzar todos estos objetivos cabe utilizar en las clases el mapa conceptual que, como metodología activa, permite representar gráficamente esa interrelación entre los conceptos así como estructurar y organizar ordenadamente tanto los conflictos como las soluciones.

Durante mis estudios de licenciatura en la Facultad de Derecho de Valencia utilicé los esquemas como método de aprendizaje a través del cual trasladaba al papel, una estructura organizada de las diversas instituciones jurídicas que abordaba, interconectando los diversos conceptos que en ellas se incluían.

Nunca he creído que el estudiante de derecho debe limitarse a memorizar las normas jurídicas y las diversas aportaciones doctrinales y jurisprudenciales (aprendizaje memorístico al que los estudiantes se refieren en argot como “empollar”) sino que, a mi parecer, resulta imprescindible una etapa previa de comprensión (aprendizaje significativo), de visión de la norma jurídica, contemplando y analizando críticamente tanto el supuesto de hecho como la consecuencia jurídica elegida por el legislador, entre las posibles soluciones al problema planteado. El estudiante debe entender el porqué de la norma jurídica y comprobar la eficiencia de las soluciones al intentar aplicar la norma y solucionar el problema. Sólo tras esta etapa cognitiva debe memorizar el resultado.

Cuando inicié mi etapa como docente trasladé esa visión del conocimiento jurídico a mis clases para, más allá de la tradicional lección magistral común en los estudios jurídicos, representar gráficamente los conceptos e instituciones, pintando en la pizarra diagramas llenos de flechas que enlazaban reglas jurídicas varias.

Hace 6 años, justo cuando comenzaba su andadura el proceso de implantación de los grados en la Universidad de Valencia, a la que pertenezco, tomé contacto con el proyecto de innovación docente que dirigía la Dra. Cobas Cobiella sobre mapas conceptuales y descubrí con gran entusiasmo que no estaba sola en esta forma de entender la docencia jurídica sino que, muy al contrario, un grupo de profesores

del Departamento de Derecho civil (y también de otros departamentos) me acompañaban en esta inquietud.

Y ello me llevó a descubrir los mapas conceptuales en su doble dimensión, como instrumento utilizado en mi docencia para representar y organizar instituciones jurídicas y trasmitírselas a mis alumnos y como instrumento de aprendizaje para mis alumnos, enseñándoles a construir un mapa conceptual.

Para ello deberán trabajar en equipo (el denominado aprendizaje cooperativo, en el que como señala E. Talens (TALENS 2014, p. 65), los alumnos deben remar juntos en el mismo sentido, hacia un objetivo común y la pasividad o falta de trabajo de uno de ellos afecta negativamente al equipo) y exponerlo públicamente de forma original y atractiva (en muchas ocasiones ayudándose con la representación teatral de casos o la filmación de cortometrajes). Además esos mapas conceptuales generados por mi o por los alumnos, y concretados materialmente con la utilización de diversos programas informáticos (Prezi, P.P., freemind, oppen office draw, etc) se incorporaban al aula virtual como materiales de estudio que contribuían a facilitar la tarea de repaso del alumno antes del examen teórico-práctico.

Por todo ello, y como ya expuse en mis trabajos anteriores, durante los últimos 6 cursos he utilizado esta metodología, tanto de forma activa como pasiva, en la enseñanza de asignaturas de Formación Básica (Derecho civil I), Troncales (Derecho civil II, II, y IV) y optativas (Garantías del crédito) del Grado de Derecho y del doble Grado ADE-DERECHO. También he utilizado esta técnica en asignaturas jurídicas tanto de formación básica como obligatorias (Introducción al Derecho o Contratación en el sector turístico) en grados no estrictamente jurídicos como el de Turismo. Y Hemos organizado desde el proyecto de innovación educativa Jornadas anuales sobre los mapas conceptuales (generales o monográficas, para Turismo o Derecho de Familia) en las que participaban nuestros alumnos con los mapas realizados en clase.

Es difícil definir en pocas palabras que es un mapa conceptual, concepto que algunos autores (AÑEZ, O., FERRER, K., Y VELASCO, W.: 2007, p. 177 o recientemente P. CHAPARRO: 2014, p. 59) han entendido como una red o conjunto de proposiciones. Lo cierto es que la realidad docente muestra que son miles los diversos ejemplos posibles de su utilización práctica. Un mapa conceptual, como método docente, es la representación gráfica de un conjunto de ideas, conceptos o instituciones entrelazadas entre si y organizadas en un todo. Es un instrumento para llevar a cabo el aprendizaje significativo, que para A. CANO (CANO: 2015, p. 105) es aquel que sirve para ayudar a comprender la idea, ordenarla e interconectarla en un conjunto más amplio de conceptos e instituciones.

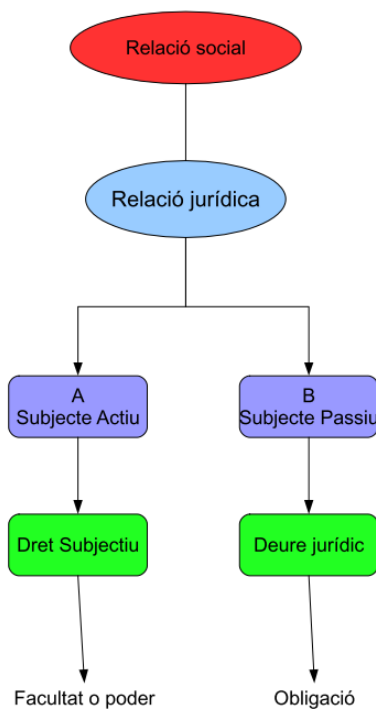
Se trata, sin duda, una herramienta útil tanto para enseñar como para aprender y evaluar lo aprendido, o como acertadamente señala la profesora COBAS (COBAS: 2014, p. 26) una metodología que redefine el aprendizaje, y el concepto de aprender haciendo, de ahí que se aprecien como un instrumento o herramienta que permite combinar método de enseñanza y evaluación conjuntamente, en dependencia de la forma en que se empleen, del profesor guía del mapa y del tipo de estudiante que se enfrenta a la construcción del mapa.

Como recurso docente dotado de gran flexibilidad, permite al profesor expresar de manera visual desde un concepto a una completa institución jurídica. Dependiendo de la complejidad del objeto de análisis, el mapa tendrá una extensión mayor y aumentará el número de interrelaciones. Ciertamente es que, como apunta acertadamente P. CHAPARRO (CHAPARRO: 2015, p. 82) no cabe darle una

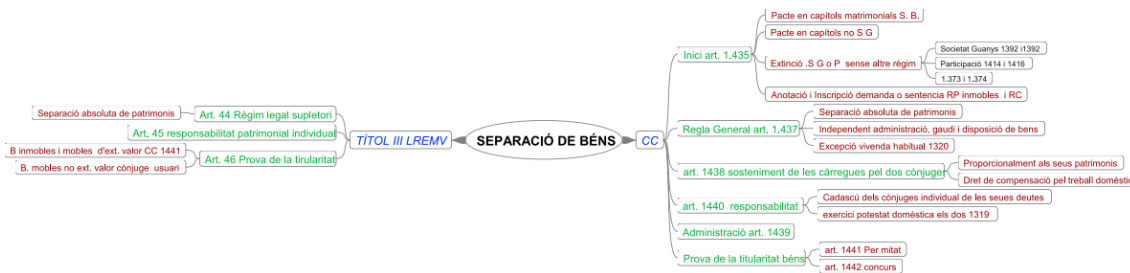
excesiva amplitud que desvirtúa la propia idea de mapa para pasar a ser un resumen.

En relación con la enseñanza del Derecho civil, la flexibilidad de que está dotado el mapa conceptual permite su adaptación tanto a la diferenciación básica entre conceptos como en el análisis pormenorizado de un negocio jurídico como el contrato o el testamento. Con ellos el profesor individualiza las ideas y pensamientos jurídicos y los ordena e interconecta. Este método opta decididamente por el aprendizaje significativo frente al aprendizaje memorístico y repetitivo tradicional en la docencia de estas materias.

Muestra de los que he utilizado en mi docencia son estos mapas utilizados en la explicación de conceptos como el Estado civil o la relación jurídica (en Derecho civil I, materia de formación básica en los Grados de Derecho y Doble grado ADE-DERECHO).



Otro ejemplo de utilización del mapa conceptual para comparar diferentes regulaciones de una misma institución nos lo ofrece el utilizado por mí para explicar, en la asignatura Derecho civil IV y dentro del Derecho de Familia, el Régimen económico de separación de bienes diferenciando entre el régimen jurídico que ofrece el Código civil y el que aparecía en la recientemente anulada por la STC 82/2016, de 28 de abril, Ley 10/2007, de 20 de marzo, de Régimen económico matrimonial valenciano.



También he intentado enseñar a mis alumnos a construir mapas conceptuales, no sólo haciéndolos yo sino planteando como actividad evaluable la creación en grupo (nunca de más de 5 alumnos) de un mapa conceptual sobre un contrato, un específico derecho real o una institución familiar o sucesoria.

En todos los casos la concreta tarea se elegía por los alumnos entre una lista de las propuestas por mí, con una bibliografía básica a su alcance y una gran libertad en los recursos materiales (informáticos o no) a utilizar. Para su confección disponían de un periodo de tiempo amplio, un par de meses. Una vez confeccionado, los alumnos debían explicar el mapa a sus compañeros de clase en dos niveles: el primero, realizado por escrito, exige la exposición de pensamientos jurídicos (la institución objeto del mapa conceptual) con orden lógico y coherencia utilizando con precisión la terminología adecuada.

Con la actividad propuesta se consigue desarrollar adecuadamente el manejo de fuentes jurídicas, la lectura, análisis e interpretación de textos jurídicos así como el esfuerzo de síntesis con el uso adecuado de la bibliografía necesaria. El segundo nivel, oral, se articula mediante la exposición en clase del mapa conceptual, materializado bien a través de la visión del prezi, freemind u open office en el proyector, o de su representación más artesanal con cartulina o papel. En esta exposición los alumnos gozan de gran libertad y se valora por el profesor la originalidad y el recurso a instrumentos informáticos o audiovisuales. Es frecuente que se representen teatralmente (ALVENTOSA DEL RÍO: 2015, pág. 43) las diversas relaciones jurídicas y los problemas que las mismas. También es habitual el recurso a medios audiovisuales, rodando pequeños cortometrajes o utilizando fragmentos de películas para representar los problemas propios de la institución que exponen y que complementan, en buena medida, los conceptos expuestos en el mapa. Ambos métodos docentes, el mapa conceptual y el cine, tal y como dije recientemente (MONTES: 2016, pág. 179) se complementan en una común función de transmitir conocimiento jurídico

De lo expuesto cabe concluir que con el planteamiento de esta actividad se persiguen diferentes objetivos.

En primer lugar se busca la comprensión íntegra de la institución, utilizando el aprendizaje significativo frente a la reproducción memorística de preceptos del código civil u otros cuerpos legales.

En segundo lugar se busca fomentar el aprendizaje cooperativo, el trabajo en grupo, en general denostado por el alumnado porque les plantea problemas de coordinación y porque no perciben su rentabilidad directa.

En tercer lugar se busca desarrollar las competencias orales y escritas relativas a la comunicación ordenada, coherente y precisa de ideas y pensamientos jurídicos. Desde luego se practica la utilización adecuada de las fuentes y se desarrollan las

competencias informacionales. También se fomenta la imaginación, la creatividad y el uso de instrumentos tanto informáticos como audiovisuales, lo que conecta con la utilización del cine como herramienta didáctica al servicio de la docencia jurídica. En general se prepara al alumno para la obtención de las competencias perseguidas por la mayoría de las guías docentes de asignaturas jurídicas lo que nos acerca significativamente a los logros perseguidos por el EEES.

3. BIBLIOGRAFÍA.

ALVENTOSA DEL RÍO, J., "La teatralización de los mapas conceptuales. Concurrencia de estrategias docentes en la enseñanza del derecho civil. Experiencia personal", AAVV, *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho.*, dir. por M.E. Cobas Cobiella y A. Ortega Giménez, Thomson Reuters Aranzadi, 2015, págs. 43 y ss.

AÑEZ, O., FERRER, K., Y VELASCO, W., *Uso de mapas conceptuales y trabajo cooperativo en aulas con elevada matrícula estudiantil*, ULA, San Cristóbal, 2007.

CANO DONATE, A., "Plasmación del aprendizaje significativo: mapas conceptuales", AAVV, *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho.*, coord., por M.E. Cobas Cobiella y A. Ortega Giménez, Thomson Reuters Aranzadi, 2015, págs. 105 y ss.

CHAPARRO MATAMOROS, P., "los mapas conceptuales: Una herramienta para el aprendizaje cooperativo", AAVV, *Mapas conceptuales & Aprendizaje cooperativo. Aprender haciendo*, coord., por M.E. Cobas Cobiella y A. Ortega Giménez, Thomson Reuters Aranzadi, 2014, pág. 59.

CHAPARRO MATAMOROS, P., "Mapas conceptuales: concepto y elaboración de un mapa conceptual", AAVV, *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho.*, coord., por M.E. Cobas Cobiella y A. Ortega Giménez, Thomson Reuters Aranzadi, 2015, pág. 82

COBAS COBIELLA, M^a E., "Del aprendizaje clásico al aprendizaje cooperativo. Cinco años de mapas conceptuales en la enseñanza del derecho", AAVV, *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho.*, dir. Por M.E. Cobas Cobiella y A. Ortega Giménez, Thomson Reuters Aranzadi, 2015, págs. 15 y ss.

MONTES RODRÍGUEZ, M.P., "La enseñanza del Derecho civil mediante la utilización de mapas conceptuales: mi propia experiencia docente", AAVV, *Mapas conceptuales & Aprendizaje cooperativo. Aprender haciendo*, coord..., por M.E. Cobas Cobiella y A. Ortega Giménez, Thomson Reuters Aranzadi, 2014, págs. 35-39,

MONTES RODRÍGUEZ, M.P., "La enseñanza del Derecho civil mediante la utilización de mapas conceptuales: mi propia experiencia docente (II)", AAVV, *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho.*, coord..., por M.E. Cobas Cobiella y A. Ortega Giménez, Thomson Reuters Aranzadi, 2015, págs 35- 41

MONTES RODRÍGUEZ, M.P., "La enseñanza del Derecho civil mediante la utilización de mapas conceptuales: mi propia experiencia docente (III)", AAVV, *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Una visión desde la enseñanza universitaria*, dirigido por M.E. Cobas Cobiella, Universitat de València 2015, págs.30 - 39.

MONTES RODRÍGUEZ, M.P., "La innovación educativa en la enseñanza del Derecho civil: Desde los mapas conceptuales al cine aplicado a la docencia jurídica", *Actualidad jurídica Iberoamericana* n° 4 ter, extraordinario, abril 2016, págs. 176-188.

TALENS VISCONTI, E., "La importancia del aprendizaje cooperativo en el grado de Derecho: dos ejemplos prácticos.", AAVV, *Mapas conceptuales & Aprendizaje*

cooperativo. Aprender haciendo, coordinado por M.E. Cobas Cobiella y A. Ortega Giménez, Thomson Reuters Aranzadi, 2014, pág.65.

MONTES RODRÍGUEZ, M^a Pilar. Nacionalidad española. Licenciada en Derecho en 1988 en la Universitat de Valencia. Tras recibir una beca predoctoral de la Generalidad Valenciana realizó los cursos de doctorado en el Departamento de Derecho civil de la Universidad de Valencia y en 1998 se doctoró en derecho al defender una tesis dirigida por el Dr. Rafael Ballarín Hernández con el título "la oferta publicitaria como contenido contractual exigible por los consumidores y usuarios". Desde ese mismo año es profesora TEU del Departamento de Derecho civil de la citada Universidad. Se ha especializado en Derecho contractual, protección de los consumidores, prevención del fraude electrónico, derechos reales de garantía y delimitación competencial en materia de derecho civil así como en Derecho familia, en especial en la LREMV.

03

**Los mapas conceptuales:
Una metodología docente universal.
Un aprendizaje cooperativo para estudiantes
erasmus y extranjeros.**

...

Josefina Alventosa del Río
Profesora Titular de Derecho civil
Departamento de Derecho civil
Universidad de Valencia

"La vida es una experiencia de aprendizaje, solo si aprendes"
Yogi Berra

A María Elena Cobas Cobiella, por haberme ofrecido la oportunidad de participar en este proyecto tan ilusionante de los mapas conceptuales y por su contribución a la universalidad de los mismos en la Universidad de Valencia

RESUMEN:

Los Mapas Conceptuales se han configurado como un recurso y una estrategia docente que, desde su aparición, se han consolidado a nivel mundial, ya que se han ido incorporando en los distintos sistemas educativos de muy diferentes países, incluido el nuestro, fundamentalmente a partir de la incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Dado que en nuestras Universidades estudian alumnos nacionales y extranjeros, los mapas conceptuales se postulan como un recurso metodológico que facilita enormemente la comprensión de nuestro Derecho no sólo a los alumnos de nuestro propio país, sino también, y muy especialmente, a los alumnos de países extranjeros, pues la elaboración de un mapa conceptual implica para los estudiantes extranjeros la adquisición de todas las competencias y habilidades en relación a nuestro derecho que conlleva esta metodología en el ámbito académico, al mismo tiempo que se contribuye al conocimiento de nuestra cultura y civilización en el ámbito social y personal.

ABSTRACT:

Concept Maps are configured as a resource and a teaching strategy, since its inception, have been consolidated globally, as they have been incorporated in the different educational systems in many different countries, including ours, mainly from the incorporation of Spain to the European Higher Education Area (EHEA). Since in our universities studying national and foreign students, concept maps are postulated as a methodological resource that greatly facilitates the understanding of our law not only to students in our own country, but also, and especially, students from countries foreign, for the development of a conceptual map implies for foreign students acquire all the skills and abilities in relation to our right associated with this methodology in the academic field, while contributing to the knowledge of our culture and civilization social and personal level.

SUMARIO.

1. Introducción. 2. La universalidad de los mapas conceptuales. 3. La innovación docente en el Espacio europeo de Educación Superior (EEES). Los mapas conceptuales. 4. Los mapas conceptuales: aprendizaje autónomo y aprendizaje cooperativo en la enseñanza universitaria del derecho. 5. Los mapas conceptuales: un aprendizaje cooperativo para estudiantes erasmus y extranjeros. Experiencia personal.- Bibliografía.

1. INTRODUCCIÓN.

Los Mapas Conceptuales se han configurado como un recurso y una estrategia docente que, desde su aparición, se han consolidado a nivel mundial, dado que se han ido incorporando en los distintos sistemas educativos de muy diferentes países, singularmente en Estados Unidos y en estados de América Central y del Sur, y en Europa.

En España, la recepción de esta metodología docente se ha producido fundamentalmente a partir de la incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Los Mapas Conceptuales son un método a través del cual se pretende facilitar a los estudiantes la comprensión de la materia a estudiar que se basan en el aprendizaje significativo.

Tal herramienta se puede utilizar tanto en el aprendizaje autónomo como en el aprendizaje cooperativo.

Y, dado que en nuestras Universidades, estudian alumnos nacionales y extranjeros, los mapas conceptuales se postulan como un recurso metodológico que facilita enormemente la comprensión de nuestro Derecho no sólo a los alumnos de nuestro propio país, sino también, y muy especialmente, a los alumnos de países extranjeros.

2. LA UNIVERSALIDAD DE LOS MAPAS CONCEPTUALES.

Como es sabido, este método de enseñanza fue puesto de manifiesto por primera vez por el Prof. Joseph Novak en 1972 en el transcurso de un programa de investigación en la Cornell University, donde su equipo abordaba el análisis de los cambios en el conocimiento de las ciencias que tenían los niños, pues en el transcurso de dicho estudio los investigadores se dieron cuenta de la dificultad de los alumnos en la comprensión de los conceptos científicos (NOVAK Y MUSONDA, 1991; Novak, 1998, p. 30).

Este programa se basó en la psicología del aprendizaje de David Ausubel (Ausubel, 1963, 1968; Ausubel, Novak y Hanesian, 1978). La idea fundamental de la psicología cognoscitiva de este autor es que el aprendizaje se produce mediante la asimilación de nuevos conceptos y proposiciones en los marcos existentes de conceptos y proposiciones que ya posee el sujeto (estructura cognoscitiva del individuo).

La necesidad de buscar un método para que los niños comprendieran los conceptos, unido a la idea del aprendizaje cognoscitivo dio lugar al nacimiento de los mapas conceptuales, cuyo desarrollo y su uso regular se produjo a partir de 1974, inaugurando su aplicación en la enseñanza (NOVAK, 1998, p. 75, CANO DONATE, pp. 106-109).

Los mapas conceptuales son una representación que muestra relaciones explícitas entre conceptos usando palabras de enlace entre estos, organizando las ideas expresadas en forma jerárquica.

Sin embargo, la herramienta del mapa conceptual es, en su origen, una técnica de investigación para el análisis de datos recogidos en las entrevistas (Aguilar Tamayo, 2006). No obstante, las características iniciales del mapa conceptual, surgidas de la

necesidad de una técnica para análisis, se transformaron rápidamente y la herramienta adquirió nuevas funciones, convirtiéndose luego en un instrumento para la recolección y generación de los datos de la investigación (Novak, 1998, p. 135), de manera que tal herramienta pasa de ser una técnica de análisis de datos a convertirse en una estrategia metodológica (AGUILAR TAMAYO, 2006).

Posteriormente, la obra de Novak y Gowin, *Learning How to Learn* (1984), traducido a nueve idiomas (en España, se tituló *Aprendiendo a aprender*, publicándose en 1988), se convirtió en la principal referencia para la creación de mapas conceptuales. Esta obra se dirigió principalmente a educadores y estudiantes, proponiendo “ejemplos de estrategias sencillas, pero poderosas en potencia, para ayudar a los estudiantes a aprender y para ayudar a los educadores a organizar los materiales objeto de este aprendizaje” (NOVAK Y GOWIN, 1988, p.19). Aunque estos autores también propusieron la utilización de esta técnica en el ámbito de la investigación (Aguilar Tamayo, 2006).

De esta manera, se desarrolló una nueva herramienta para utilizarla no solo en el ámbito de la investigación sino también en muchas otras áreas.

El propio Novak describió el origen del mapa conceptual, las transformaciones que había sufrido y las nuevas funciones que había adquirido esta metodología docente, así como la influencia que tuvo en las formas de la investigación psicológica y educativa (Novak, 2004).

Los mapas conceptuales suponen un nuevo recurso técnico y metodológico, de manera que la técnica se inserta como parte o elementos de la metodología de la investigación y de la docencia ((Aguilar Tamayo 2006). Inicialmente, los mapas conceptuales se construyeron manualmente, de manera que tanto la confección del mismo como sus modificaciones resultaban sumamente laboriosas. Este panorama cambió cuando se incorporó la herramienta informática en la elaboración de dichos mapas, que ha generado aplicaciones innovadoras (CAÑAS et al., 2004), y que facilita la composición y modificación de los mismos así como el aprendizaje cooperativo

En la actualidad, los usos y aplicaciones del mapa conceptual se han diversificado. En diversos estudios sobre el desarrollo de los mapas conceptuales se han encontrado variaciones en la técnica de elaboración de mapas conceptuales, y numerosas aplicaciones dentro y fuera del ámbito educativo (por ejemplo, aplicaciones en la inteligencia artificial o análisis organizacional), algunas de las cuales fueron presentadas por el propio Novak (AGUILAR TAMAYO, 2006).

Como se ha indicado anteriormente, esta metodología se ha expandido mundialmente, siendo utilizada en una gran diversidad de sistemas educativos, y también en la investigación. Por lo que algún autor ha señalado que se ha dado origen a un nuevo objeto teórico y de prácticas que da lugar a plantear una teoría del mapa conceptual, estimándose que el propio mapa conceptual se ha constituido en un instrumento de enseñanza e investigación pero también en un objeto mismo de investigación (AGUILAR TAMAYO, 2006).

De manera que se puede hablar de la universalidad de esta estrategia metodológica.

Esta universalidad se puede contemplar desde tres diferentes ópticas.

Desde el punto de vista geográfico, la utilización de los mapas conceptuales como metodología docente se ha extendido en casi todos los sistemas educativos, singularmente en Estados Unidos, América Central (especialmente Méjico y Guatemala), y América del Sur (entre otros países, Chile, Venezuela, Colombia, Argentina, Perú), con una muy buena recepción en Europa.

Desde el punto de vista de las materias sobre las que se pueden realizar mapas conceptuales, éstos han sido aplicados a muy diversos campos tanto teóricos como prácticos, tanto en el ámbito universitario como fuera de él (en las empresas privadas y en las administraciones públicas). Concretamente, en el ámbito universitario, los mapas conceptuales se han aplicado en todas las ramas del conocimiento: en arquitectura e ingenierías, en el campo de las ciencias (vid. GONZÁLEZ GARCÍA, 1992; FERNÁNDEZ MANZANA, RODRÍGUEZ BARREIRO, 1995; PONTES, 2012), en el campo de las artes y humanidades, y en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas.

Por último, desde el punto de vista del sistema educativo en España, se han utilizado los mapas conceptuales en las diversas etapas que integran nuestro sistema educativo; así, en educación infantil (vid. MÉRIDA SERRANO, 2002), en educación primaria (vid. CONTRERAS PALMA, CRUZ, GONZÁLEZ, 2013), en educación secundaria (vid. PONTES PEDRAJAS, SERRANO RODRÍGUEZ, MUÑOS GONZÁLEZ, 2015), incluso en la enseñanza deportiva (DOMÍNGUEZ LAGO, VALVERDE RODRÍGUEZ, MARTÍN ACERO, 1993). Y, por supuesto, en la enseñanza universitaria.

A la vista de todo ello, no cabe duda de que esta herramienta ha adquirido una importante dimensión dentro del ámbito de las metodologías docentes.

3. LA INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES). LOS MAPAS CONCEPTUALES.

Los mapas conceptuales, como se ha indicado, son una estrategia docente, cuya función principal en el ámbito de la educación es ayudar a aprender a los estudiantes.

Este recurso docente ha hallado en nuestro país su anclaje en los principios que inspira el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), pues entre sus directrices el principal cambio, entre otros muchos, que introduce Bolonia es el cambio en las metodologías docentes, que, actualmente, deben estar orientadas a evaluar el esfuerzo del alumno, y mediante las cuales el profesor debe tener una mayor interacción con éste en su formación. Y no olvidemos que los mapas conceptuales, según el propio Novak, es una herramienta para los estudiantes y para los educadores que apoya el aprendizaje interactivo.

En nuestro país, se ha recogido esta idea en el *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, en cuyo prólogo se señala que “la nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida”, añadiendo que “Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas”, subrayando que “Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición”, por lo que “Se proponen los créditos europeos, ECTS, tal y como se definen en el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, como unidad de medida que refleja los resultados del aprendizaje y volumen de trabajo realizado por el estudiante para alcanzar los objetivos establecidos en el plan de estudios, poniendo en valor la motivación y el esfuerzo del estudiante para aprender”.

En España, firmante de la Declaración de Bolonia, para el cumplimiento de los objetivos señalados en las sucesivas declaraciones y comunicados de los ministros

Europeos que definen el EEES, se han producido numerosas iniciativas por parte de los organismos estatales y autonómicos implicados en la docencia, Universidades y profesorado de las mismas, con la finalidad de redefinir y avanzar en las metodologías aplicables a los nuevos estudios desarrollados en dicho espacio.

De esta manera han surgido una diversidad de métodos de enseñanza de muy variada naturaleza, entre los que se pueden citar, a título meramente ejemplificativo, que no exhaustivo, además de las tradicionales clases teóricas, clases prácticas y seminarios, los siguientes: el aprendizaje cooperativo; el role playing; las simulaciones en la propia aula; el aprendizaje a través de casos, la creación de clínicas jurídicas o clínicas legales; la utilización de medios audiovisuales; la teleformación; la utilización de las TICs; la valoración del aprendizaje a través de las prácticas (visitas a los juzgados, u otros organismos jurídicos o administrativos, por ejemplo), etc.

Entre todos estos recursos metodológicos, se encuentran además los mapas conceptuales.

Estos nuevos recursos metodológicos han sido utilizados en nuestras Universidades en las distintas ramas de conocimiento.

En particular, tales metodologías han sido aplicadas en el ámbito de las ciencias jurídicas (Entre la extensa bibliografía que se ha producido en nuestro país desde la incorporación del Plan Bolonia en nuestras Universidades, vid., por lo que se refiere al área jurídica y por la riqueza de las aportaciones, AA.VV., GARCÍA AÑÓN (ed.), 2009; AA.VV., COTINO HUESO, PRESNO LINERA (Coords.), 2010).

Y en este ámbito también se han utilizado los mapas conceptuales como una metodología docente innovadora.

La introducción de los mapas conceptuales en la enseñanza del Derecho ha generado actividades docentes en las Aulas e investigaciones sobre esta metodología innovadora en el área jurídica, que ha dado lugar a una bibliografía interesante y algunos proyectos importantes.

Entre todas ellas se debe destacar la iniciativa impulsada por la Profesora Dra. María Elena Cobas Cobiella en el año 2009 en la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia, que culminó en la concesión del Proyecto de Innovación Educativa denominado “Los Mapas Conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo”, llevado a cabo en la Universidad de Valencia, dirigido por dicha Profesora, y que lleva en vigor desde el Curso 2011-1012 hasta el momento presente, cuyo equipo de investigación está compuesto por profesores y profesionales de diversas especialidades y áreas, y de distintos Centros e instituciones, así como por personal administrativo de la Universidad. Y en el que han participado activamente los estudiantes de esta Universidad (Vid. más detalladamente los resultados de esta iniciativa en COBAS COBIELLA, 2015, pp. 15-17).

Esta iniciativa ha supuesto la utilización de los mapas conceptuales en la impartición de las diversas asignaturas de Derecho civil que se incluyen en los diversos Grados que existen en nuestra Universidad (Grado en Derecho, en Administración y Dirección de Empresas, ADE, en Ciencias Políticas y de la Administración Pública, en Criminología, en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, y en Turismo). Además, se ha utilizado también en los Estudios de Postgrado (Master en Mediación, Arbitraje y Gestión de Conflictos en Derecho Privado).

Dicha utilización en las Aulas ha desembocado en la realización de seis Jornadas sobre el aprendizaje cooperativo y los mapas conceptuales como metodología activa dentro del EEES, cuyo contenido fundamental ha sido la exposición por los estudiantes de los mapas conceptuales, sobre concretas materias jurídicas,

elaborados a lo largo del Curso Académico correspondiente, en la que la participación más activa ha sido la de los propios estudiantes, dirigidos y coordinados por sus respectivos docentes.

Fruto de esta aplicación en la práctica cotidiana de la enseñanza del Derecho, han sido, además, los estudios de investigación que se han plasmado en diversas publicaciones a lo largo de estos años, concretadas en monografías en las que han participado el equipo de la Profra. Cobas (Vid. COBAS COBIELLA (Coord.), 2013, 2014, 2015, 2016).

De ahí que se pueda afirmar que en este proyecto han confluído las diversas funciones que tienen atribuidas los mapas conceptuales: ha sido utilizado como una herramienta metodológica y como un instrumento en la investigación.

4. LOS MAPAS CONCEPTUALES: APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL DERECHO.

Como se ha indicado anteriormente, los mapas conceptuales se basan en un esquema de conceptos y relaciones entre ellos, unidas por proposiciones o palabras, organizadas jerárquicamente.

Según la clásica definición de Novak y Gowin un mapa conceptual “es un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones” (NOVAK, GOWIN, 1988, pp. 19).

En esta metodología los conceptos se configuran como elemento esencial, señalando algunos autores que la conceptualización es el núcleo del desarrollo cognitivo (Moreira, 2010, p. 9). De tal manera que la utilización de los mapas conceptuales facilitan el aprendizaje significativo, de modo que enfocan el aprendizaje de los conceptos que se encuentran en la base de la construcción y de la comprensión de un determinado campo de conocimiento (MOREIRA, 2010, p. 17).

Como señala la doctrina, dichos mapas requieren que los estudiantes identifiquen las nociones o conceptos más relevantes de los contenidos a partir de una organización o estructuración jerárquica de los mismos, que facilita que aquellos comprendan las relaciones que se establecen entre los conceptos generales y otros más específicos que, unidos por los enlaces, hacen más comprensible su significado por sí mismos (VILLALUSTRE MARTÍNEZ, DEL MORAL PÉREZ, 2010, pp. 17).

Por ello, se ha puesto de relieve que el mapa conceptual es una herramienta importante para el aprendizaje universitario, ya que el proceso de su construcción implica relacionar información nueva con conocimientos previos, de modo que en su elaboración los estudiantes piensan y aprenden, por lo que contribuye “a un mayor rendimiento, una mayor profundización en los contenidos y una mayor aplicación de tales contenidos conceptuales a situaciones y casos distintos de su realidad”, a lo que hay que añadir que los mapas conceptuales “tienen una aplicación universal, independientemente del área en que se utilicen” (GALLEGO ARRUFAT, CRISOL MOYA, GÁMIZ SÁNCHEZ, 2013, p. 153).

De igual manera, se han subrayado los beneficios que comporta la realización de un mapa conceptual, entre ellos, que entrena la creatividad, facilita la comunicación, desarrolla la capacidad lingüística, potencia el pensamiento reflexivo y entrena las capacidades cognitivas (MONTES BERGES, PÉREZ CORDÓN, 2008, p.3). Y la utilidad de los mismos en el proceso formativo en el ámbito universitario en distintas fases: en la fase de planificación, en cuanto es un recurso para organizar y visualizar el plan de

trabajo, evidenciar las relaciones entre los contenidos y resumir esquemáticamente el programa de un curso en la fase de desarrollo, como herramienta para ayudar a los estudiantes a interpretar el significado de los materiales objeto de aprendizaje, y en la fase de evaluación, como recurso para el seguimiento formativo ya que permite visualizar el pensamiento del alumno y corregir a tiempo posibles errores en la relación de los conceptos principales (CABERO ALMENARA, BALLESTEROS REGAÑA, LÓPEZ MENESES, 2015, p. 55)

En cuanto a la estructura del mapa conceptual, se ha de señalar que los elementos significativos del mismo son los conceptos, la proposición y las palabras clave (entre otros, Novak, 2000; NOVAK Y CAÑAS, 2008; OJEDA CABRERA, DÍAZ CUÉLLAR, GONZÁLEZ LANDRIÁN, PINEDO MÉLIS, HERNÁNDEZ GENER, 2007, p. 1), señalándose que los mapas conceptuales pueden ser identificados por tres principales características: la jerarquización, la selección y el impacto visual, de manera que “existen dos características de los mapas conceptuales que son importantes en la facilitación del pensamiento creativo: la estructura jerárquica que está representada en un mapa conceptual que tenga éxito y la habilidad de buscar y caracterizar nuevos enlaces cruzados. Estos enlaces pueden conducir a una sentencia, o a otro punto a debatir en el ámbito de la cuestión” (COBAS COBIELLA, 2013, p. 19).

Los pasos a seguir en la elaboración de un mapa conceptual serían de manera escueta: seleccionar, agrupar, ordenar, representar, conectar, comprobar y reflexionar (NOTORIO, 1992, pp. 13-17). Existiendo, por tanto, diversas fases en el desarrollo de su elaboración. Así, en una primera fase es necesario seleccionar el tema que va ser objeto del mapa conceptual, y dentro del mismo, los conceptos más relevantes que definen la materia a estudiar, pasando después a agruparlos y ordenarlos del más abstracto y general al más específico, conectar y relacionar los diferentes conceptos, y, por último, representar los mismos de manera gráfica. Más precisamente Cobas Cobiella ha precisado estas distintas fases: “a) Fase organizacional: es aquella en que se organiza todo el trabajo metodológico para preparar los mapas; b) Fase de desarrollo o trabajo: es la fase en que los estudiantes sobre la base del tema elegido o pregunta, desarrollan todo el marco conceptual del mapa, y las ideas en relación a la exposición y presentación del mismo; c) Fase de seguimiento por parte del profesor: en la misma el profesor deberá ir acompañando al estudiante, guiándolo en su preparación hasta la culminación del mapa; d) Fase de exposición. Los mapas se deberán exponer de manera pública, oral y en clase, con vistas a desarrollar competencias como la oralidad, el liderazgo, la capacidad de síntesis, etc.; e) Retroalimentación o feedback. La innovación requiere siempre que los estudiantes reflexionen sobre su trabajo con vistas al perfeccionamiento del trabajo en clase”, señalando que resulta también interesante introducir en el mismo ejemplos específicos de eventos u objetos, que pueden ayudar a aclarar el significado de un concepto dado y sirvan para la comprensión de la materia (COBAS COBIELLA, 2013, pp. 20-21).

Uno de los objetivos principales de esta metodología es que la elaboración del mapa conceptual la deben llevar a cabo los estudiantes, quienes deben organizar los conceptos, delimitar su estructura y exponer los mismos. De manera que dicha elaboración acaba siendo una construcción personal, en la que intervienen de manera muy directa y muy personal los mismos (SALINAS, DE BENITO, DARDER, 2014, p. 65).

Por ello, tanto en la elaboración como en la exposición de los mapas conceptuales se puede conceder a los estudiantes libertad de forma, siempre que ésta sirva a los objetivos que pretende dicho mapa.

Los mapas conceptuales se fundamentan en una representación gráfica, que, según el propio Novak, han de ser simples y vistosos para que los estudiantes puedan observar de modo sencillo y rápido los conceptos y sus interrelaciones. Esa representación inicialmente se realizaba de forma manual, con materiales muy sencillos; sin embargo, la incorporación de la tecnología informática en la metodología docente ha permitido la realización de mapas conceptuales más elaborados y visualmente más atractivos, al mismo tiempo que permite la adición de otros materiales en el contenido de dichos mapas. En consecuencia, los contenidos y las presentaciones de los mismos se pueden realizar a través, pues, de muy diversos medios: bien utilizando modelos gráficos que proporcionan diversos programas informáticos, bien a través de representaciones gráficas utilizando la pizarra tradicional o digital, bien recurriendo a materiales autoadhesivos, realización de maquetas, o incorporando dibujos, fotos, vídeos, textos, otros mapas (COBAS COBIELLA, 2015, p. 20; SALINAS, DE BENITO, DARDER, 2014, p. 66), e incluso a través de representaciones escénicas (COBAS COBIELLA, 2015, pp. 24-28; ALVENTOSA, 2015a, pp. 50-57).

A lo largo de la experiencia que se ha tenido en el citado Proyecto de Innovación Educativa “Los Mapas Conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo”, la elaboración de los mapas conceptuales se ha revelado como una herramienta muy útil en la enseñanza y en el aprendizaje del Derecho, y más concretamente, del Derecho civil.

Las razones de tal afirmación son las siguientes (ALVENTOSA, 2015b, p. 45).

a) Por una lado, porque la norma jurídica, entre otros caracteres, presenta los de abstracción y de generalidad; y ello dificulta el entendimiento por los estudiantes del alcance que puedan tener dichas normas. Los mapas conceptuales contribuyen a que los estudiantes puedan comprender el significado de las normas, sus efectos y la interrelación entre las mismas. El hecho de que se puedan utilizar además los recursos formales aludidos en la presentación del mapa coadyuva a esclarecer dicho significado y su alcance. Una foto, un dibujo, una frase, etc., les hace visualizar el sentido de la norma mucho más fácilmente.

b) De otro lado, hay que recordar que las materias en el ámbito del Derecho están muy interrelacionadas entre sí, tanto interna como externamente, sobre todo en Derecho civil, cuyas conexiones con el Derecho constitucional, mercantil y penal son muy estrechas, especialmente en la esfera del Derecho de la persona y del Derecho de familia. Los mapas conceptuales favorecen el entendimiento por parte del alumno de las conexiones que existen entre los diversos conceptos de la misma materia y de ésta con otros conceptos de otras disciplinas.

c) Además, la elaboración de los mapas conceptuales suponen una mayor profundización por parte del alumno en una materia, la jurídica, que es desconocida para él mismo en cuanto no se tiene conocimiento de que los hechos cotidianos vienen subordinados a la aplicación de normas jurídicas concretas, que tienen consecuencias jurídicas, sobre todo si se trata de una vulneración de las mismas; la percepción del estudiante del alcance de los conceptos sobre los que está trabajando, le involucra en la aplicación de tales contenidos conceptuales a situaciones y casos de la realidad social, que ya su trabajo en el Aula comienza a ser una aplicación de carácter profesional.

d) Asimismo, los citados recursos de carácter formal (medios audiovisuales, dibujos, fotos, etc.) interconectados y utilizados en los mapas conceptuales contribuyen a

facilitar un entendimiento más entretenido y cercano de conceptos que, en muchas ocasiones, resultan arduos y demasiado formales, sobre todo, para el alumnado de los primeros cursos de los distintos grados donde se imparten asignaturas de Derecho, señaladamente en aquellas disciplinas que no son propiamente jurídicas.

Ahora bien, la elaboración de un mapa conceptual se puede realizar de forma individual o autónoma o de forma grupal.

En ambos casos, dicha elaboración persigue los mismos objetivos: generar conceptos sobre una materia, diseñar una estructura sobre la base de esos conceptos, comprender conceptos, comunicar ideas, interrelacionar conceptos.

La realización de un mapa conceptual de forma individual o autónoma persigue, y debe conseguir, el objetivo de estimular al estudiante en el aprendizaje del Derecho ya que se le integra y se le estimula a participar activa y directamente en ese aprendizaje.

La utilidad de los mapas conceptuales como herramienta de aprendizaje autónomo en el contexto de la renovación de las metodologías docentes, cuya renovación es una exigencia del Espacio Europeo de Educación Superior, se ha puesto de relieve en un estudio de la doctrina sobre esta técnica metodológica, señalando que la elaboración de un mapa conceptual sobre un determinado tema o concepto permite una mejor comprensión del mismo y por consiguiente un mejor rendimiento, de modo que el estudiante trabajando en grupo y de manera individualizada se hace partícipe de su propio proceso aprendizaje (GARCÍA VIEDMA, CALLEJAS AGUILERA, MARTOS MONTES, 2008, p.5).

Sin embargo, la doctrina ha señalado que la realización de un mapa conceptual por un grupo de alumnos/as, a través del denominado aprendizaje cooperativo o colaborativo, añade mayores ventajas que la elaboración del mismo de manera individual o autónoma.

Se define el aprendizaje colaborativo como una técnica de aprendizaje en la que el alumno adquiere los conocimientos trabajando en equipo, tratándose de un aprendizaje colectivo, indicando la doctrina que la primera virtud de esta técnica es un aprender para interactuar y resolver problemas aprovechando el insumo de los miembros del equipo (ÁLVAREZ GONZÁLEZ, ZAMORA ROSELLÓ, LARA LÓPEZ, 2010). Siendo considerado tanto un método a utilizar entre otros como un enfoque global de enseñanza, como una filosofía de la enseñanza (DE MIGUEL DÍAZ et alii, 2005, p. 102).

Se ha señalado que actualmente el aprendizaje colaborativo responde a un nuevo contexto socio cultural, donde se validan las interacciones sociales así como la visión de que el aporte de dos o más individuos que trabajan en función de una meta común puede tener como resultado un producto más enriquecido y acabado que la propuesta de uno sólo (ZANARTU, 2007).

Como características del aprendizaje cooperativo se establece por la doctrina las siguientes: a) La existencia de un objetivo común, compartido por todos que están comprometidos a cumplir; b) Un ambiente de confianza y apertura que constituye un ambiente de crecimiento y aprendizaje con personas involucradas e interesadas; c) Una comunicación abierta y honesta, puesto que los miembros del equipo se sienten con libertad para expresar sus pensamientos, sentimientos e ideas, escuchándose mutuamente; d) Un sentido de pertenencia de participación y un alto nivel de involucramiento; e) La diversidad se valora como oportunidad, puesto que se estimula la diversidad de opiniones, ideas y experiencias, mostrándose flexibilidad y sensibilidad hacia los demás; f) Se estimula la creatividad y la toma de riesgos, percibiéndose los errores como parte del proceso de aprendizaje; g) Habilidad para auto corrección; h) Interdependencia de los miembros, pues necesitan sus

conocimientos, habilidades y recursos mutuos para conjuntamente producir algo que solos no podrían lograr tan bien; i) Toma de decisiones con base en consenso; j) Liderazgo participativo, pues el líder no debe dominar al grupo, ya que todo miembro es un recurso; el líder debe tener un papel de facilitador (ÁLVAREZ GONZÁLEZ, ZAMORA ROSELLÓ, LARA LÓPEZ, 2010, p. 2; DE MIGUEL DÍAZ et alii, 2005, p. 102).

Por todo ello, señala Cobas Cobiella que: *“El aprendizaje cooperativo es uno de los más efectivos dentro del proceso docente, porque permite el desarrollo de un conjunto de habilidades que luego son imprescindibles para la vida laboral: el trabajo en equipo y las habilidades interpersonales. Genera también un sistema de apoyo a los estudiantes con mayores dificultades para integrarse sobre todo en primer año del curso, produciendo una mayor motivación, lo cual permite desde mi punto de vista hacer vida universitaria, sobre todo en grupos muy extensos donde los estudiantes habitualmente no se conocen”* (COBAS COBIELLA, 2014, p.14).

En la aplicación de este tipo de aprendizaje a los mapas conceptuales, Cobas Cobiella subraya que dicho aprendizaje proporciona la adquisición de otras competencias, señalando entre éstas aquellas que redefinen a un buen profesional: las habilidades oratorias, la capacidad de liderazgo, el carácter competitivo, el empleo de herramientas informáticas necesarias (porque los estudiantes trabajan con programas creados y diseñados a tal efecto, de descargas gratuitas), y la capacidad de exposición, y de síntesis (porque deben condensar el conocimiento jurídico tan vasto en conceptos concretos) (Cobas, 2013, p. 16). Moreira destaca que los mapas conceptuales deben ser construidos colaborativamente por los alumnos, lo que provoca una interacción personal, que es donde reside el mayor potencial del mapa conceptual como estrategia facilitadora de dicho aprendizaje, aunque esta interacción debe ser mediada por el profesor (Moreira, 2010, p. 14). Jali y Peme-Aranega ponen de relieve que la confección de mapas conceptuales por grupos permite originar discusiones animadas, y los significados se pueden compartir, discutir, negociar y convenir, de modo que resultan un camino válido para inducir la participación activa y reflexiva (Jali, Peme-Aranega, 2010, pp. 13-18) .

A la vista de todo ello, hay que concluir que tanto en la elaboración individual de los mapas conceptuales como en la elaboración en grupo de los mismos, los mapas conceptuales son una forma de integrar al alumno/a en el aprendizaje del Derecho; no obstante, parece que puede afirmarse que la realización de un mapa conceptual por grupos constituye un aprendizaje más completo en tanto en cuanto proporciona al alumno mayores habilidades para alcanzar las competencias diseñadas en cada asignatura.

5. LOS MAPAS CONCEPTUALES: UN APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA ESTUDIANTES ERASMUS Y EXTRANJEROS. EXPERIENCIA PERSONAL.

Uno de los objetivos fundamentales del nuevo sistema educativo promovido en el Espacio Europeo de Educación superior, entre otros, ha sido promocionar la movilidad de los estudiantes dentro de Europa, lo que se puso de relieve en la Declaración de Bolonia, y que ha recogido nuestro sistema de enseñanza, con una visión más universal, como se va a indicar a continuación.

En la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999 se hacía hincapié en la necesidad de una colaboración conjunta en materia de educación en el ámbito de una Europa cuyo conocimiento estaba ampliamente reconocido “como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano y es un componente indispensable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía Europea, capaz de dar a sus ciudadanos las competencias

necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común”.

En ella se declaraba que “Universalmente, se consideran sumamente importantes la educación y la cooperación educativa para el desarrollo y fortalecimiento de sociedades estables, pacíficas y democráticas (...)”.

Por lo que se propugnaba la creación de un Área Europea de Educación Superior, que hoy se conoce como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), como clave para promocionar la movilidad de los ciudadanos, la capacidad de obtención de empleo y el desarrollo general del continente europeo.

En particular, se hacía hincapié en el papel de las Universidades en el desarrollo de las dimensiones culturales europeas pues se consideraba que “la validez y eficacia de una civilización se puede medir a través del atractivo que tenga su cultura para otros países”, y por ello se propugnaba un sistema de educación superior que pudiera adquirir “un grado de atracción mundial igual al de nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas”.

En su virtud, uno de los objetivos de futuro era la promoción de la movilidad, eliminando los obstáculos para el ejercicio efectivo de libre intercambio, prestando una atención particular al acceso a oportunidades de estudio y formación y servicios relacionados para los alumnos.

En nuestro país, el proceso de armonización con el EEES se ha producido a través de diversas normas, entre ellas y como fundamental, la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*, modificada por la *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril*, que sentó las bases de modernización de las universidades españolas, y que dedica su Título XIII al Espacio europeo de enseñanza superior (arts. 87 a 89 bis). En su Exposición de Motivos se establece como uno de los objetivos esenciales “*impulsar la movilidad, tanto de estudiantes como de profesores e investigadores, dentro del sistema español pero también del europeo e internacional*”, pues “La movilidad supone una mayor riqueza y la apertura a una formación de mejor calidad, por lo que todos los actores implicados en la actividad universitaria deben contribuir a facilitar la mayor movilidad posible y que ésta beneficie al mayor número de ciudadanos”, por lo que se estima que “Las políticas de movilidad son determinantes para que los estudiantes puedan escoger libremente los centros y titulaciones más adecuados a sus intereses personales y profesionales, elección real que tienen reconocida como un derecho y está a su alcance a través del distrito universitario abierto; como son fundamentales también para el profesorado de las Universidades, ya que introducen elementos de competencia con positivos efectos en la mejora de la calidad global del sistema universitario”, lo que se plasma posteriormente en los arts. 31.1,3, 45 y 88.

Por su parte el *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, modificado por el *Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero*, establece en su prólogo que “(...) los sistemas de acceso potencian la apertura hacia los *estudiantes procedentes de otros países del Espacio Europeo de Educación Superior y de otras áreas geográficas*, marcando una nueva estrategia en el contexto global de la Educación Superior”, subrayando que “(...) uno de los objetivos fundamentales de esta organización de las enseñanzas es *fomentar la movilidad de los estudiantes, tanto dentro de Europa, como con otras partes del mundo*, y sobre todo la movilidad entre las distintas universidades españolas y dentro de una misma universidad. En este contexto resulta imprescindible apostar por un sistema de reconocimiento y acumulación de créditos, en el que los créditos cursados en otra universidad serán reconocidos e incorporados al expediente del estudiante”, añadiendo también como objetivo importante el establecer vínculos adecuados entre el Espacio Europeo de Educación y el Espacio Europeo de Investigación. Así, el art. 3.4

de dicho RD permite que las Universidades puedan, mediante convenio con otras Universidades nacionales o extranjeras, organizar enseñanzas conjuntas conducentes a la obtención de un único título oficial de Graduado o Graduada, Máster Universitario o Doctor o Doctora. Y el art. 6 establece el reconocimiento y transferencia de créditos con objeto de hacer efectiva la movilidad de estudiantes, tanto dentro del territorio nacional como fuera de él.

En este contexto, en la Universidad de Valencia hemos recibido estudiantes europeos a través de diversos Programas, de los cuales el más conocido es el Programa Erasmus Estudios, que posibilita la estancia en una Universidad participante en dicho Programa (entre las que se encuentran las Universidades de 28 países de la UE, Islandia, Liechtenstein, Noruega, Turquía y República de Macedonia), y otros estudiantes de diversos países europeos y de fuera de Europa.

A lo largo de estos últimos Cursos he tenido la oportunidad de impartir docencia en grupos en los cuales o bien se encontraban matriculados estudiantes pertenecientes al Programa Erasmus o bien provenían de otros Convenios entre la Universidad de Valencia y otras Universidades extranjeras. Así, he podido conocer a estudiantes de Portugal, Francia, Italia, Rumania, Hungría, Polonia, Méjico, Perú, Colombia, Bolivia, Ecuador, Argentina, Venezuela, Guinea y China.

En la docencia de las asignaturas que cada Curso Académico me han sido asignadas he utilizado, entre otras, los mapas conceptuales como metodología a aplicar en la enseñanza de las mismas. Mi experiencia personal en el desarrollo de esta estrategia se ha producido en los años de participación en el citado Proyecto que se ha ido realizando a lo largo de varios Cursos Académicos (2011-12, 2012-13, 2013-14, 2014-2015, 2015-2016). Dicha estrategia docente se ha utilizado en diversas titulaciones, concretamente, en la *Licenciatura de Derecho*, en el *Grado de Derecho*, y en los dobles *Grados de Derecho y Ciencias Políticas*, y *Derecho y Criminología*. Las asignaturas en las que se ha utilizado esta estrategia docente han sido “Derecho civil IV (Familia y Sucesiones)” en la *Licenciatura* y en el *Grado de Derecho*, y “Derecho civil I (Parte General y Derecho de la persona)” en el *Grado de Derecho* y en los dobles *Grados de Derecho y Ciencias Políticas*, y *Derecho y Criminología*. Por otra parte, el número de alumnos/as matriculados en dichas asignaturas rondaba los cincuenta estudiantes de media.

A lo largo de estos Cursos y en los diversos Grados, como ya he indicado anteriormente, he tenido matriculados en mis grupos estudiantes pertenecientes al Programa Erasmus Estudio y estudiantes extranjeros de otros países distintos a Europa.

Concretamente, en el Curso Académico 2015-2016, se encontraban matriculados en la asignatura “Derecho civil IV. Familia y Sucesiones”, del *Grado de Derecho*, dos estudiantes colombianos; y en la asignatura “Derecho civil I. Parte General y Derecho de la Persona”, del *Grado de Derecho*, una estudiante del Programa Erasmus, de Hungría, y otros estudiantes cuyo lugar de nacimiento se sitúa fuera de España.

En ambas asignaturas he utilizado los mapas conceptuales, integrando, como se expone a continuación, a los citados estudiantes, como también he hecho en otras asignaturas impartidas en cursos anteriores.

De las dos posibilidades de elaboración, individual o cooperativa, indicadas anteriormente, que se puede aplicar a un mapa conceptual, he optado siempre por el aprendizaje cooperativo o colaborativo (salvo alguna excepción), pues, coincidiendo con el sector de la doctrina antes citado, estimo que proporciona a los estudiantes mayores ventajas y competencias, que se amplían cuando se trata de estudiantes extranjeros.

El proceso de elaboración y exposición de los mapas conceptuales con la presencia de dichos estudiantes en alguno de los grupos constituidos en el Aula ha sido el mismo que en otros grupos integrados tan solo por estudiantes españoles.

En dicho proceso se han seguido las distintas fases para la confección de los mismos a las que anteriormente se ha aludido.

En la fase organizacional, se procedía a constituir los equipos de trabajo, prácticamente desde el inicio de Curso, lo cual servía también a otras finalidades docentes. La formación interna de los mismos se dejaba a elección de los propios estudiantes. Cada equipo se encontraba formado por un número de seis/siete integrantes como término medio, aunque dependiendo del número total de alumnos matriculados. Esta libertad de elección por parte de los estudiantes de formar su propio equipo se ha basado en la idea de que personas que tienen ciertas afinidades, confianza y conocimiento mutuo pueden trabajar en un ambiente más distendido y compenetrado, obteniendo así mejores resultados (en lo que coincide con las afirmaciones de ÁLVAREZ GONZÁLEZ, ZAMORA ROSELLÓ, LARA LÓPEZ, 2010, p. 2). Aún así, ha habido circunstancias a lo largo de estos años que han determinado que incorporara a grupos ya formados estudiantes ajenos a los mismos, que, por lo general, han sido bien acogidos. Sin embargo, la incorporación de estudiantes Erasmus o extranjeros ha dependido en gran medida de la situación personal de los mismos. En ocasiones, estos estudiantes tienen ya otros estudiantes conocidos en el Grupo de la asignatura, que son o bien otros estudiantes extranjeros o bien estudiantes españoles conocidos en el propio Grupo; si ello es así, no hay intervención alguna en cuanto a respetar sus preferencias por incluirse en el equipo de su elección. Si, por el contrario, dicho estudiante se encuentra aislado, se ha de procurar incluirlo en algún equipo que reúna dos características importantes: comprensión o tolerancia del idioma y empatía. En el Curso Académico de referencia se encontraban ambas situaciones: en el Grupo de "Derecho civil IV" habían dos estudiantes extranjeros, ambos de Colombia, que habían venido juntos a estudiar en la Universidad de Valencia, por lo que tenían un apoyo mutuo; en el Grupo de "Derecho civil I", había una estudiante de Hungría que solía venir sola al Aula, y normalmente se sentaba aislada de los demás estudiantes. Estas dos situaciones diversas en que se encontraban dichos estudiantes se resolvieron de manera distinta: los estudiantes colombianos eligieron su propio equipo; sin embargo, a la estudiante húngara se le asignó un equipo en el que se encontrara cómoda.

En esta fase se realiza también la selección y organización de los temas sobre los cuales los equipos deben desarrollar su mapa conceptual. La selección de los temas objeto de los mapas conceptuales se realiza por mí, sin intervención de los alumnos, por razones didácticas y de duración del Curso Académico. Sin embargo, la elección de los temas seleccionados la realizan los propios equipos una vez constituidos.

En la fase de desarrollo el trabajo se desplaza ya a los propios estudiantes, objetivo fundamental de esta metodología. Durante esta etapa se debe desplegar la participación activa de los mismos en la elaboración y desarrollo del mapa conceptual sobre la base del tema elegido (selección de bibliografía, estudio del tema, selección y ordenación de conceptos, interrelación de los mismos, preparación de la representación gráfica e incorporación de otros recursos, y preparación de la exposición). En esta fase, la integración del estudiante en el proceso de aprendizaje de la asignatura ya es completo, aunque se produzca únicamente en relación con la materia a tratar en el equipo. Pues durante este proceso de aprendizaje son los propios estudiantes quienes realizan el estudio del tema indicado, eligiendo los conceptos más relevantes de la materia estudiada, realizando la jerarquía de los mismos, seleccionando los contenidos más relevantes e interrelacionando dichos conceptos a partir de la utilización de palabras-enlace.

Quizá para los estudiantes extranjeros sea una de las etapas más importantes por una doble razón: por una parte, porque la participación activa y directa en el estudio del tema a través de una representación gráfica de conceptos determina un mayor entendimiento de los mismos, que, en algunas ocasiones, les falla de base y un conocimiento más cercano del derecho español; por otra parte, porque se produce una interacción personal que, como ha dicho algún autor citado anteriormente, es donde reside el mayor potencial del mapa conceptual, ya que se produce un intercambio de conocimientos y posturas entre los propios estudiantes, con lo que el estudiante extranjero queda incluido en el grupo no sólo como un ente intelectual sino también como una persona en igualdad de condiciones, principios de igualdad y valores democráticos que propugna nuestro propio sistema de enseñanza universitaria (art. 3.5 del *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*) (ALVENTOSA, 2015b, p. 52).

Durante esta etapa se produce también la fase de seguimiento por mi parte en la que superviso el trabajo, guiándolos en su preparación hasta la exposición del mapa, lo que permite realizar una labor de evaluación de los mismos, apercibiéndome de la comprensión y de sus habilidades de comunicación de los conocimientos adquiridos, fomentando el aprendizaje activo y directo de los mismos, así como la interrelación entre los miembros del equipo participante, de éste con el resto de compañeros, y con el propio profesor. Esta intervención mía en el proceso de elaboración de los mapas conceptuales me ha permitido también guiar a los estudiantes extranjeros en el aprendizaje del derecho español por cuanto en algunas ocasiones son ellos mismos quienes acuden para plantearme cuestiones acerca de los conceptos sobre los que se encuentran trabajando, bien por desconocimiento del significado exacto de los mismos bien por sus diferencias respecto al derecho de su país bien por desconocer cómo se interrelacionan con otros conceptos. Ello me da la oportunidad de calibrar la implicación de dichos estudiantes con el estudio de nuestro derecho y con los compañeros de su equipo.

La última fase la constituye la exposición de los mapas conceptuales. Los mapas se exponen de manera pública y oral en el aula utilizando una parte del tiempo lectivo correspondiente a la asignatura y con absoluta libertad de forma en la presentación de los mismos, pudiendo utilizar los variados recursos formales de los que disponen los estudiantes. En dicha exposición es obligatorio que todos los estudiantes que componen el equipo participen en la presentación del mapa conceptual, con lo que se fomenta el desarrollo de una habilidad: la exposición oral. Además, al participar todos los miembros del equipo en la exposición, se impulsa aún más la interrelación entre los compañeros y la corresponsabilidad. Después de la presentación de los mapas conceptuales por cada uno de los equipos se procede a un debate en el aula alrededor del tema expuesto en el mapa conceptual, lo que supone realizar una reflexión colectiva sobre la materia expuesta, que involucra no solo al equipo que ha procedido a la presentación del mismo sino al resto del grupo que conforma la clase, incluso al propio profesor.

He podido constatar que en todos los equipos donde se encontraban integrados los estudiantes del Programa Erasmus, éstos habían propuesto al equipo la inclusión de una referencia al derecho que regulaba la materia contenido del mapa en su país, haciendo un enlace al derecho comparado. Esta comparación, que en una clase teórica puede llegar a ser tediosa o resultar indiferente al alumno porque ser un marco jurídico que les resulta ajeno, llama la atención del auditorio estudiantil por notar más cercana la aplicación del derecho extranjero al ser expuesto por un sujeto que es destinatario directo del mismo.

Estimo que esa participación activa del alumno extranjero en la elaboración y exposición de un mapa conceptual contribuye a la expansión de la cultura y la

civilización europea, objetivo principal de la Declaración de Bolonia y del Sistema de Enseñanza Universitaria español, el cual va más allá de los objetivos europeos al tener en cuenta también como uno de los objetivos fundamentales fomentar la movilidad no solo dentro de Europa sino también con otras partes del mundo.

Pero este es un camino de doble vía, pues si bien la elaboración de un mapa conceptual implica para los estudiantes extranjeros la adquisición de todas las competencias y habilidades en relación a nuestro derecho que conlleva esta metodología en el ámbito académico y del conocimiento de nuestra cultura y civilización en el aspecto social y personal, nuestros estudiantes, además de tales competencias y habilidades, también adquieren otros conocimientos, aunque quizá más exigüos, a nivel social y personal de la cultura y derecho de otros países.

En suma, el mapa conceptual proporciona un aprendizaje activo de la disciplina, y estimula la imaginación del estudiante para poner en valor otras herramientas de enseñanza no tradicionales, que conlleva la adquisición de unas competencias y habilidades por parte del estudiante, sea español o extranjero, para hacer frente al estudio de la disciplina y futuro desarrollo de su labor profesional.

Además, favorece el cumplimiento de objetivos fundamentales de nuestro sistema educativo, inserto en el Espacio Europeo de Educación Superior: “un grado de atracción mundial igual al de nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas”.

En definitiva, el mapa conceptual contribuye a la universalidad de la enseñanza.

En el trabajo se anexan dos encuestas realizadas a un estudiante Erasmus y a un estudiante extranjero.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV., *Miradas a la innovación: experiencias de innovación en la docencia del Derecho*, ed. José García Añón, Servei de Publicacions de la Universitat de València, 2009, con edición electrónica.

AA.VV., *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, Coords. Lorenzo Cotino Hueso, Miguel Angel Presno Linera, editado por Lorenzo Cotino Hueso, Servei de Publicacions de la Universitat de València, Valencia, 2010, publicación digital distribuida en Pdf, disponible en <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf>

AGUILAR TAMAYO, M.F., “Origen y destino del mapa conceptual. Apuntes para una teoría del mapa conceptual”, *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology Proc. of the Second Int. Conference on Concept Mapping*, San José (Costa Rica), 2006.

ALVÁREZ GONZÁLEZ, E.M., ZAMORA ROSELLÓ, R., LARA LÓPEZ, A., “El aprendizaje colaborativo: técnica y metodologías de adquisición de las competencias transversales en las Ciencias Jurídicas”, *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, Coords. Lorenzo Cotino Hueso, Miguel Angel Presno Linera, Editado por Lorenzo Cotino Hueso, Servei de Publicacions de la Universitat de València, Valencia, 2010, publicación digital distribuida en Pdf, disponible en <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf>

ALVENTOSA DEL RÍO, J., “La teatralización de los mapas conceptuales. Concurrencia de estrategias docentes en la enseñanza del derecho civil. Experiencia personal”, *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho* (Drtres. María Elena Cobas Cobiella y Alfonso Ortega Giménez), Ed. Thomson Reuters Aranzadi, 2015a, pp.43-59.

- “Los mapas conceptuales como método de integración del estudiante en el aprendizaje del derecho. Experiencia personal”, *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Una visión desde la enseñanza universitaria* (Dtra. María Elena Cobas Cobiella), Proyecto de Innovación Finestra Oberta UV-SFPIE-2014-221354, Libro Digital, Valencia, 2015b, pp. 40-57.

AUSUBEL, D.P., *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, New York: Grune and Stratton, 1963.

- *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

- *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitive*, España: Paidós, 2002.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, H., *Educational Psychology: A Cognitive View* (2nd ed.), New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.

CABERO-ALMENARA, J., BALLESTEROS-REGAÑA, C., LÓPEZ MENESES, E., “Los mapas conceptuales interactivos como recursos didácticos en el ámbito universitario”, *Revista complutense de educación*, Vol. 26, Núm. Extra 1, 2015 (Ejemplar dedicado a: TIC en educación), pp. 51-76.

CANO DONATE, A., "Plasmación del aprendizaje significativo", *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho* (Dtres. María Elena cobas Cobiella y Alfonso Ortega Giménez), Ed. Thomson Reuters Aranzadi, 2015, pp. 105-110.

CAÑAS, A. J., NOVAK, J. D., GONZÁLEZ, F., "MConcept Maps: Theory, Methodology, Technology", *Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping*, Vol. 1, Navarra: Universidad Pública de Navarra, 2004a.

- "Concept Maps: Theory, Methodology, Technology", *Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping*, Vol. 2, Navarra: Universidad Pública de Navarra, 2004b.

COBAS COBIELLA, M^a.E., "Mapas conceptuales, aprendizaje cooperativo y la enseñanza del derecho. Reflexionando sobre el tema", en *Aprendizaje cooperativo y mapas conceptuales*, (Coorda. María Elena Cobas Cobiella), Universitat de València, 2013, pp. 15-24.

- "El aprendizaje cooperativo: una competencia imprescindible para la formación de los juristas", *Revista Boliviana de Derecho*, Núm. 18, 2014, pp. 604-621.

- "Del aprendizaje clásico al aprendizaje cooperativo. Cinco años de mapas conceptuales en la enseñanza del Derecho", *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho* (Dtres. María Elena cobas Cobiella y Alfonso Ortega Giménez), Ed. Thomson Reuters Aranzadi, 2015, pp. 15-33.

COBAS COBIELLA, M^a E., ORTEGA GIMÉNEZ, A. (Coord.), *Mapas conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo*, Editorial Aranzadi. S.A., Cizur Menor (Navarra), 2014.

COBAS COBIELLA, M^a. E., ORTEGA GIMÉNEZ, A., (Drtres.), *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho*, Ed. Thomson Reuters Aranzadi, 2015.

CONTRERAS PALMA, S.A., CRUZ, M.E.B., GONZÁLEZ, A.M., "Lo que Saben y Piensan Enseñar los Futuros Profesores de Escuela Primaria sobre el Concepto de Materia: Estudio de la Amplitud, Diversidad y Organización Conceptual", *Formación Universitaria*, Vol. 6, Núm. 3, 2013, pp. 13-20.

DE MIGUEL DÍAZ, M. et alii., *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Universidad de Oviedo, 2005.

FERNÁNDEZ MANZANAL, R., RODRÍGUEZ BARREIRO, L. M^a., "Los mapas conceptuales como instrumento de evaluación. Análisis de una experiencia en el Área de ciencias", *Revista de educación*, Núm. 307, 1995 (Ejemplar dedicado a: Educación intercultural), pp. 367-379.

GALLEGO ARRUFAT, M^a. J., CRISOL MOYA, E., GÁMIZ SÁNCHEZ, V., "El mapa conceptual como estrategia de aprendizaje y de evaluación en la universidad. Su

influencia en el rendimiento de los estudiantes”, *Enseñanza & Teaching*, 31, 2, 2013, pp. 145-165.

GARCÍA VIEDMA, M^a., CALLEJAS AGUILERA, J.E., MARTOS MONTES, R., “El uso de mapas conceptuales para el aprendizaje autónomo”, *Iniciación a la investigación*, Núm. Extra 1, 2008 (Ejemplar dedicado a: Innovación Docente UJA 2008).

GONZÁLEZ GARCÍA, F.G., “Los mapas conceptuales de J.D. Novak como instrumentos para la investigación en didáctica de las ciencias experimentales”, *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, Vol. 10, Núm. 2, 1992, pp. 148-158.

JALI, A.M^a, PEME-ARANEGA, C., “Posters y mapa conceptuales como recursos para la enseñanza de las ciencias”, *Revista Didasc@lia: D&E*, Publicación cooperada entre CEDUT-Las Tunas y CEdEG-Granma, Cuba, 2010 (1).

MÉRIDA SERRANO, R., “Una nueva forma de trabajar en educación infantil: Los mapas preconceptuales”, *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, Vol. 14, Núm. 1, 2002 (Ejemplar dedicado a: Violencia y televisión), pp. 99-123.

MONTES BERGES, B., PEREZ CORDÓN, L.G., “Los mapas conceptuales como recurso docente”, *Iniciación a la investigación*, Núm. Extra 1, 2008 (Ejemplar dedicado a: Innovación Docente UJA 2008).

MOREIRA, M.A., “¿Por qué conceptos? ¿Por qué aprendizaje significativo? ¿Por qué actividades colaborativa? ¿Por qué mapas conceptuales?”, *Revista Currículum*, Núm. 23, 2010, pp. 9-23.

NOTORIO, A., *El mapa conceptual como técnica cognitiva y su proceso de elaboración*, España Narcea, 1992.

NOVAK, J. D., *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

NOVAK, J.D., GOWIN, D.B., *Learning How to Learn*, New York, NY: Cambridge University Press, 1984.

NOVAK, J.D., MUSONDA, D., “A Twelve-Year Longitudinal Study of Science Concept Learning”, *American Educational Research Journal*, 28 (1), 1991, pp.117-153.

OJEDA CABRERA, A., DÍAZ CUÉLLAR, F.E., GONZÁLEZ LANDRIÁN, L., PINEDO MÉLIS, P., HERNÁNDEZ GENER, M.E., “Los mapas conceptuales: una poderosa herramienta para el aprendizaje significativo”, *Acimed*, 15 (5), 2007.

PONTES PEDRAJAS, A., “Representación y comunicación del conocimiento con mapas conceptuales en la formación del profesorado de ciencia y tecnología”, *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, Vol. 9, Núm. 1, 2012, pp. 106-123.

PONTES PEDRAJAS, A., SERRANO RODRÍGUEZ, R., MUÑOZ GONZÁLEZ, J.M., “Los mapas conceptuales como recurso de interés para la formación inicial del

profesorado de enseñanza secundaria: opiniones del alumnado de ciencias sociales y humanidades”, *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, Vol. 18, Núm. 1, 2015, pp. 99-124.

SALINAS, J., DE BENITO, B., DARDER, A.. “Los mapas conceptuales como organizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje: los itinerarios de aprendizaje”, *IN. Revista Electrónica d’Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, Vol. 3, núm. 1, 2011, p. 66.

VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L., DEL MORAL PÉREZ, E., “Mapas conceptuales, mapas mentales y líneas temporales: objetos ‘de’ aprendizaje y ‘para’ el aprendizaje en Ruralnet”, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 9 (1), 2010, 1527 (<http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>, pp. 17-18).

ZAÑARTU CORREA, L., “Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red”, *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, núm. 28, año V, 2007.

ANEXO

ENCUESTA SOBRE MAPA CONCEPTUALES A ALUMNOS ERASMUS O EXTRANJEROS.

GRADO DE DERECHO CIVIL I, GRUPO C

CURSO ACADÉMICO 2015-2016

(Profra. Josefina Alventosa del Río)

DATOS PERSONALES

Nombre: Alejandra **Apellidos:** Marmolejo Valencia

(Voluntario)

Nacionalidad/País de origen : Colombia

DATOS SOBRE MAPAS CONCEPTUALES EN SU PAÍS DE ORIGEN

En su país de origen, ¿Existe esta metodología docente? ¿En qué asignaturas?

Me resulta un poco difícil responder a esta pregunta puesto que yo vine a España con la edad de 11 años, y tengo pocos recuerdos sobre la metodología docente allí empleada.

Allí además es diferente en cuanto a los años cursados y la manera de distribuir los cursos.

PARTICIPACIÓN EN MAPA CONCEPTUAL CURSO 2015-2016

Participación en el mapa conceptual.

Tema: El tema que nos correspondió fue el de Asociaciones y fundaciones, concretamente nos tocó elaborarlo sobre las Asociaciones.

Epígrafe concreto: Mi epígrafe fue el de la personalidad jurídica de las asociaciones, como la podía adquirir.

CONSIDERACIONES PERSONALES SOBRE MAPA CONCEPTUAL

1. ¿Ha aprendido la materia con mayor facilidad a través de la elaboración y presentación de su mapa conceptual?

Sí, a la hora de estudiarlo para el examen, me resultó mucho más fácil este tema puesto que ya lo habíamos estado elaborando en clase con anterioridad y las cosas en él tratado me resultaban conocidas todas y eso me facilitó el estudiarlas y comprenderlas mejor.

2. ¿La realización y presentación de los otros mapas conceptuales de sus compañeros ha mejorado la comprensión de la asignatura?

En general un mapa conceptual te ayuda mucho a la hora de distribuirte la materia, puesto que son apartados en concreto que te facilitan la comprensión y te ayuda a acordarte mejor de cada cosa, de cada punto y ya puedes desarrollarlo luego con mayor facilidad.

Los mapas conceptuales de mis compañeros fueron todos un éxito y, una vez más, de gran ayuda; no es lo mismo estudiarlo todo empezando de cero, que teniendo ya una base, como la que aportaban.

3. ¿Cómo ha sido la relación con los compañeros de equipo en la realización del mapa conceptual? ¿Le ha ayudado a mejorar su relación con ellos? ¿Le ha aportado alguna ventaja académica o personal?

Siempre he sido una persona de pocos amigos, pero no porque no quiera, sino que a la hora de relacionarme con las demás personas, me cuesta un poco.

Gracias a esta metodología pude conocer a mis compañeros un poco más, pude integrarme mejor, conocer distintos puntos de vista respecto a la asignatura y a su forma de llevarla, e incluso sobre otros temas.

Estas cosas siempre te aportan algo, académicamente te resulta más ameno colaborar y hacer trabajos con tus compañeros que hacerlo tú solo, y a la hora de exponer delante de todos no te sientes tú solo contra el mundo, sino que detrás de ti tienes a otros compañeros que te ayudan en caso de que te trabes o te olvides de algo, ya que el trabajo en equipo es muy importante, además de que, a personas con las dificultades como yo, supone un gran esfuerzo por mi parte, y una gran ayuda esta metodología, te permite abrirte a los demás y ser más participativa, ya que hay confianza y respeto mutuo y no hay ese miedo al rechazo.

4. ¿Había realizado y presentado algún mapa conceptual en otra asignatura? ¿En cuál?

Sí, en derecho romano sobre la mujer.

ALVENTOSA DEL RÍO, JOSEFINA. Profesora Titular de Derecho civil en el Departamento de Derecho civil de la Universidad de Valencia, y Profesora-Tutora de Derecho civil en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Directora del Grupo de Investigación "Derechos de la personalidad y Bioética". Ha coordinado y participado en Proyectos de investigación nacionales e internacionales y de innovación docente (financiados por la UE y organismos nacionales). Es autora de dos monografías, y de numerosas publicaciones en diversas revistas científicas, nacionales e internacionales, de reconocido prestigio. Es miembro de Comités de Redacción y Consejos Editoriales de varias revistas (RBD, RED, Revista Derecho civil Valenciano). Ha formado parte de comités de organización y científicos de varios Congresos y Jornadas. Y pertenece a diversas Asociaciones científicas y sociales.

04

**Desarrollo en el aula
de distintas experiencias docentes
en el EEES.**

...

Raquel Guillén Catalán
Profesora Contratada Doctor
de Derecho Civil
Universidad de Valencia

RESUMEN:

La implantación de la innovación educativa en los estudios de Derecho ha supuesto un amplio abanico de técnicas, materiales y recursos, que favorecen un mayor dinamismo en el aula, como la enseñanza basada en problemas, el método del caso, el uso de medios audiovisuales y tecnológicos y el aprendizaje colaborativo. A su vez, dentro del aprendizaje colaborativo podemos encontrar múltiples herramientas metodológicas como el puzzle, los mapas conceptuales, los grupos de debates o el taller de roles.

Por tanto, dejando al margen las lecciones magistrales, en este artículo se pretende exponer algunas de las experiencias que he desarrollado en metodologías activas de aprendizaje a lo largo de estos años en el EEES.

ABSTRACT:

The implementation of educational innovation in legal studies has been a wide range of techniques, materials, practices and resources that they favor a greater dynamism in the classroom. For example, problem-based teaching, the case method, the use of audio-visual and technological media and collaborative learning. In turn, within the collaborative learning we can find multiple methodological tools such as jigsaw, concept maps, discussion groups or roles workshop.

Therefore, leaving aside the lectures, this article expose some of the experiences that I have developed in active learning methodologies over the years in the EEES.

SUMARIO.

I. Introducción. II. Aprendizaje cooperativo. 1. Los grupos de debates. 2. Taller de roles como instrumentación de la enseñanza del Derecho Civil. Especial referencia a la simulación de juicios. 3. Los mapas conceptuales. 4. Otras alternativas metodológicas: “los juegos jurídicos”. III. La incorporación de las Tics en la docencia: actividades formativas en línea. 1. La caza del tesoro. IV. Conclusiones. V. Bibliografía

I. INTRODUCCIÓN.

Las metodologías activas de aprendizaje constituyen las alternativas a las metodologías docentes tradicionales, y surgen como un nuevo esquema o visión de la forma en que deben aprender nuestros estudiantes, puesto que se produce una transformación en el papel del profesor y el alumno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la enseñanza tradicional el centro de atención de todo el proceso recae en la materia, se enseñan contenidos y la formación de los alumnos es técnica y profesional, mientras que en el nuevo esquema el alumno es el centro, se les enseña a aprender y la formación se considera mucho más integral. Implica, por tanto, que el estudiante no sólo adquiera conocimientos sino destrezas para la vida profesional futura, es lo que se denomina en conclusión “aprender haciendo” (BENITO, A Y CRUZ, A, 2007).

No obstante, el nuevo espacio europeo no pretende excluir la clase magistral, sino convertirla en una herramienta más del proceso enseñanza-aprendizaje, puesto que debe ir acompañada de otras herramientas docentes para desarrollar nuevas habilidades y competencias, que trascienden de los contenidos necesarios para poder obtener el grado correspondiente.

Si cambiamos la visión de la enseñanza; cambia el papel del alumno, del profesor y del escenario universitario, se logra crear un marco donde destaca la motivación social, la motivación de logro, y motivación intrínseca (BIGGS, J (AUTOR) Y MANZANO. P. (TRADUCCIÓN), 2005), es decir, las intervenciones de los alumnos contribuyen a que el alumno esté más atento y aproveche mejor las clases, y a producir un efecto multiplicador, en la medida que la intervención de un alumno repercute potencialmente en provecho de todos.

La concreción de la clase activa depende de la elección del profesor en cada momento dentro de las múltiples existentes.

Las metodologías docentes activas que pueden considerarse para la impartición de la asignatura son: el método del caso, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo.

II. APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo, en ocasiones denominado colaborativo, se caracteriza porque se construye el conocimiento sobre la base de la participación y trabajo en grupo.

Según la doctrina especializada en la materia, con la utilización de este método “*se validan las interacciones sociales, como también la visión de que el aporte de dos o más individuos que trabajan en función de una meta común, puede tener como resultado un producto más enriquecido y acabado que la propuesta de uno sólo, esto motivado por las interacciones, negociaciones y diálogos que dan origen al nuevo conocimiento*” (ZANARTU CORREA, L. M.).

Una cuestión básica dentro del aprendizaje cooperativo es entender que éste no es un simple trabajo en grupo, puesto que se pueden señalar las siguientes diferencias metodológicas (GARCÍA, R., TRAVER, J.A. Y CANDELA, I., 2001):

- En el aprendizaje cooperativo existe una interdependencia entre ellos,
- Los grupos en el aprendizaje cooperativo suelen ser heterogéneos.
- En el aprendizaje cooperativo el profesor tiene una intervención activa, ya que supervisa el trabajo realizado.

Los aspectos mencionados pueden resumirse en el acrónimo PIES (KAGAN, S) siguiendo la terminología inglesa que significa *Positive Interdependence* (Interdependencia Positiva), *Individual Accountability* (Responsabilidad Individual), *Equal Participation* (Participación Equitativa) y *Simultaneous Interaction* (Interacción Simultánea) o interrelación o feedback con el profesor.

Dentro del aprendizaje cooperativo existen diversas técnicas para que los estudiantes trabajen de forma cooperativa tanto en el aula, como fuera de ella (OVEJERO, A., 1990).

Entre las técnicas que puedan desarrollarse voy a señalar aquellas con las que he podido trabajar a lo largo de mi carrera como docente: el puzzle, los mapas conceptuales, los grupos de debates o taller de roles o los juegos “jurídicos”. Hay que señalar que las mismas también nos servirán de modalidades de evaluación.

1. Los grupos de debates.

El Derecho Civil contiene algunos temas propicios para el debate, bien en la propia aula, bien a través del foro de debate del Aula Virtual u otras plataformas E-learning, como Moodle, que será instaurada en nuestra Universidad en el curso académico 2016/2017.

En primer lugar, el Profesor debería realizar una recopilación de material básico sobre la cuestión objeto de debate, incluyendo información de todas las tendencias y aspectos. A partir de ahí, son los propios alumnos los que van expresando sus ideas y colgando nueva información si se desarrolla a través de la plataforma virtual universitaria. El foro permanece abierto durante un plazo de tiempo determinado para que al final del mismo se expongan las conclusiones extraídas de la actividad realizada.

El profesor debe limitarse en la medida de lo posible a moderar, orientar y coordinar los debates sugiriendo temas de reflexión, así como selecciones de bibliografía y jurisprudencia.

2. Taller de roles como instrumentación de la enseñanza del Derecho Civil. Especial referencia a la simulación de juicios.

En este apartado metodológico quiero hacer especial mención al Proyecto de innovación educativa desarrollado por la Profesora Alicia Armengot Vilaplana y la Profesora Luz Martínez Velencoso: Curso práctico para la simulación de un proceso (*Moot Court Competition*) desde el curso académico 2013-14 y del cual soy partícipe del mismo.

El proyecto consiste en una actividad de innovación docente en donde el protagonismo recae directamente sobre los estudiantes, implicándoles en la resolución de un

conflicto jurídico - desde la posición procesal que defiendan-, y convirtiendo el aula en una verdadera Sala de Justicia.

La ejecución del proyecto parte de la elaboración por el equipo docente de un caso práctico en el que se suscitarán cuestiones relevantes tanto desde el punto de vista del derecho material (civil, mercantil, o en su caso, penal), como desde el punto de vista del derecho procesal.

Los profesores redactarán el caso práctico y lo pondrán a disposición de los estudiantes a través del aula virtual. En función del número de estudiantes por grupo, es posible que se preparen dos casos diferentes. También en el aula virtual se anunciará el cronograma de las entregas relativas a las actuaciones escritas (demanda, contestación, querrela, escrito de acusación), así como la fecha prevista para la realización de las actuaciones orales.

Posteriormente, se procederá a la formación de los grupos y al reparto de roles entre los estudiantes (demandante, demandado -con sus respectivos abogado y procurador-, Juez, Secretario Judicial; Ministerio Fiscal, acusación particular, acusación popular, todo ello en función del caso concreto).

Cada grupo de estudiantes, en función de la posición que ocupe en el proceso, deberá elegir la estrategia procesal y de argumentación que considere adecuada para la defensa de sus intereses, sea como demandante; sea como demandado; sea como sujeto integrante del órgano jurisdiccional - Secretario judicial o Juez-.

Por tanto, el Proyecto fomenta claramente el aprendizaje colaborativo de los estudiantes, no solo porque cada uno de los roles que deben desempeñarse en el proceso va a ser ejecutado por un grupo distinto, sino porque el éxito del Proyecto será el resultado del trabajo interrelacionado de los diversos grupos. La dialéctica procesal no puede ser entendida sin la participación activa de todos los sujetos del proceso. Todas las actuaciones están interrelacionadas, siendo una consecuencia de la anterior, y es preciso que los estudiantes interactúen de la manera prevista por la ley para poder llegar al punto final.

3. Los mapas conceptuales

Según la doctrina, se puede definir los mapas conceptuales del siguiente modo: *“Un mapa conceptual es antes que otra cosa un mapa mental y un esquema. Es también una representación gráfica interna y externa del concepto que en principio es una abstracción de la realidad (ARELLANO, J. Y SANTOYO, 2009).*

Por tanto, los mapas conceptuales se caracterizan porque se parte de un principio o concepto fundamental y a partir de ahí se pueden generar subconceptos que se relacionen con él, después se van trazando líneas que los unen con una breve referencia de la razón del vínculo generado, es decir, “los mapas conceptuales, o mapas de conceptos, son sólo diagramas que indican relaciones entre conceptos, o entre palabras que usamos para representar conceptos” (MOREIRA, M. A.).

A continuación y antes de finalizar este apartado, se van a mostrar alguno de los mapas conceptuales que han sido elaborados con el programa prezi por mis alumnos en la asignatura de Derecho Civil II y Derecho Civil IV en el curso académico 2014/2015 y en Derecho Civil II en el curso académico 2015/2016, y que forman parte del Proyecto de innovación educativa sobre mapas conceptuales que dirige, desde el curso académico 2011-2012, la Profesora María Elena Cobas Cobiella (COBAS COBIELLA, M^a E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A, 2014 y COBAS COBIELLA, M^a E., 2014).

Ejemplo 1 de mapa conceptual: Resolución extrajudicial de conflictos



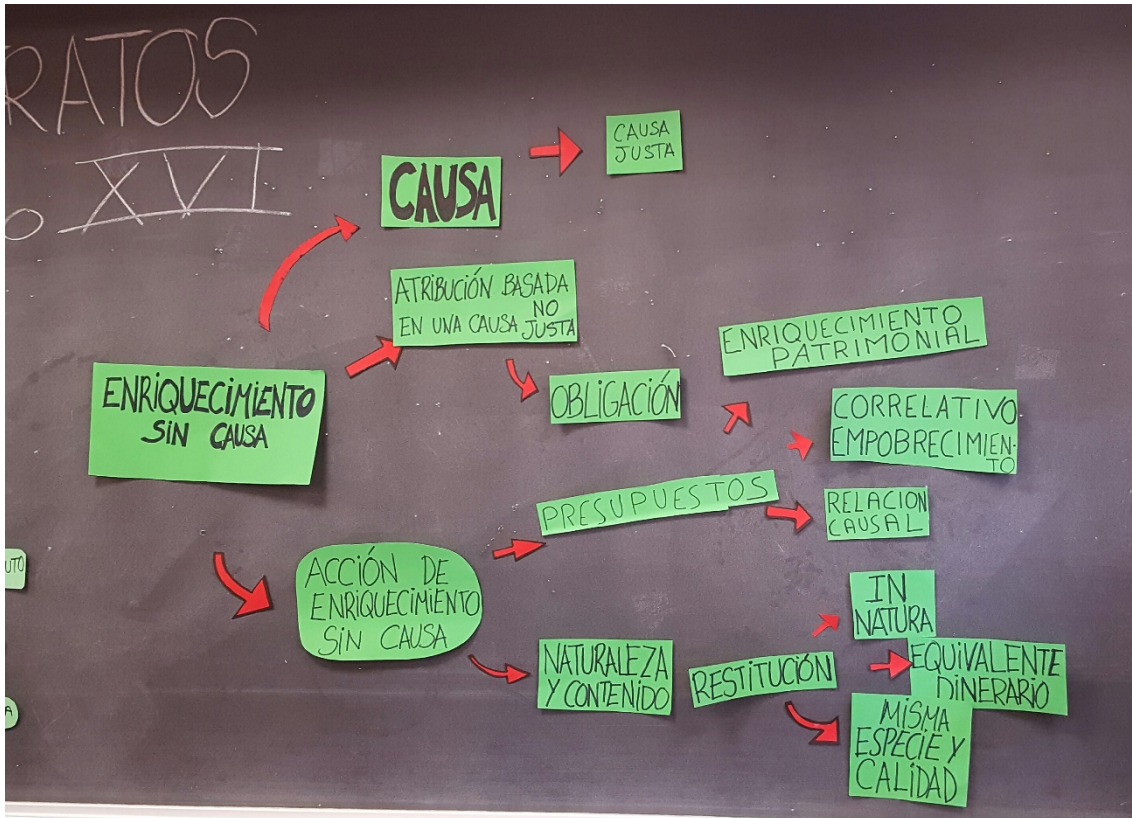
El primer mapa conceptual trató la resolución extrajudicial de conflictos. Se partió del concepto general del mismo para posteriormente analizar las características esenciales de la transacción, el arbitraje y la mediación. Se finalizó la exposición con un cuadro comparativo de las diferencias entre ellos.

Los alumnos que realizaron el citado mapa conceptual fueron: Paula Solano, Vicent Vallet, Pablo García, Víctor Moreno, Juan Francisco Ortega y Cándid Mollà

Link: http://prezi.com/v2uccuq5dapc/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

Ejemplo 3 de mapa conceptual: Cuasicontratos

El tercero de los mapas conceptuales se representó en el aula a través de una explicación esquemática con cartulinas, tal y como se evidencia en la foto.



No obstante, además, los alumnos facilitaron a sus compañeros el link del prezi que había elaborado. Este equipo estuvo compuesto por Alejandra Baldoví, Sofía Pastor, Sara Martínez, Alexis Pretchot y Eduardo Blasco.

Link:

https://prezi.com/dgis6o7evlox/cuasicontratos/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

4. Otras alternativas metodológicas: “los juegos jurídicos”.

Junto con las técnicas expuestas existen otras alternativas, entre otras, quisiera destacar la elaboración de determinados juegos para que aprendan con el mismo rigor unos conceptos o terminología jurídica básica, pero en un ambiente más relajado y distendido.

En concreto, esa iniciativa se denomina “Los juegos del derecho privado” y fue presentado por la Profesora Azcárraga Monzonís, Profesora de Derecho Internacional Privado de la Universidad de Valencia y por la que suscribe este trabajo en el III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas en el año 2009 y desarrollado en la parte práctica de las asignaturas troncales de Derecho internacional privado y Derecho Civil IV, familia y sucesiones, de la Licenciatura de Derecho ofertada por la Universitat de València.

El citado nombre de “Los juegos del Derecho privado”, se debe a la adscripción de las autoras a sendas ramas del ordenamiento jurídico del Derecho privado (Derecho civil y Derecho internacional privado), lo que no obsta para que la propuesta que de seguido se desarrollará pueda extenderse a cualquier otra área del grado de Derecho.

Con la citada actividad se pretende que los estudiantes de últimos cursos, a través de actividades grupales de aspecto cooperativo, concretamente, a través de la elaboración y ejecución de dos juegos conocidos televisivamente (“Pasapalabra” y “¿Quién quiere ser millonario?”), reciban una formación general sobre la materia a través de una actividad eminentemente práctica que permita, además de aprender los aspectos teóricos (qué es una legítima, cómo se puede revocar un testamento, cuáles son los requisitos del matrimonio, qué significa la competencia judicial internacional, cómo se produce el reconocimiento y ejecución de resoluciones internacionales, entre otros muchos aspectos), saberlos aplicar a los supuestos fácticos creados por los propios alumnos, mejorar el aprendizaje de la argumentación jurídica, la utilización del lenguaje, el trabajo en grupo, su cooperación e implicación con la actividad desarrollada, entre otras múltiples habilidades.

Esta actividad se podría incluso desarrollar en diversos grupos de una misma asignatura. Se podría organizar una competición entre ellos, lo que favorecería el espíritu de trabajo en grupo y requeriría, al mismo tiempo, la coordinación de los docentes implicados.

Por último, la actividad requiere que el Profesor la estructure y organice desde el principio, teniendo en cuenta el número de clases con las que puede contar durante el cuatrimestre o curso académico, dependiendo del caso. Las pautas deben quedar claras desde su comienzo para evitar desajustes, de ahí la importancia de la presentación de la propuesta en clase.

En cuanto a la metodología en el aula, considerando el número de estudiantes sería conveniente dividirlo a su vez en subgrupos, para agilizar el trabajo y la participación activa de todos. Sobre este aspecto habría que valorar si sería conveniente que los grupos fueran heterogéneos, es decir, formados por el Profesor con estudiantes que no se conozcan previamente (por orden alfabético, por ejemplo), con el fin de favorecer que amplíen su círculo de compañeros y, en su caso, de potenciales amistades.

La mitad de los subgrupos invertirán las clases en preparar definiciones de conceptos de la asignatura o expresiones de la asignatura (aunque el juego se basa sólo en palabras, la introducción de expresiones permitirá abarcar más materia) considerando las letras del abecedario para “Pasapalabra”, mientras el otro se dedicará a buscar preguntas y cuatro posibles respuestas para cada una de ellas para “¿Quién quiere ser millonario?”.

A modo de ejemplo, se señalan a continuación algunas definiciones que se utilizaron para la asignatura de Derecho Civil IV:

- A (albacea): persona encargada por el testador o por el juez de cumplir la última voluntad de un difunto y custodiar sus bienes hasta repartirlos entre los herederos.
- C (colación): figura jurídica que obliga a los herederos a sumar a la masa hereditaria los bienes que hubiese recibido del causante de la herencia, en vida de éste, por dote, donación, u otro título lucrativo, para computarlo en la regulación de las legítimas y en la cuenta de partición.

- D (derecho de representación): derecho que tienen los parientes de una persona para sucederle en todos los derechos que tendría si viviera o hubiera podido heredar.
- L (legítima): porción de bienes de que el testador no puede disponer por haberla reservado la ley a determinados herederos

Vistos algunos ejemplos para el primer juego propuesto, señalaremos a continuación algunos modelos para el segundo.

- Ante la ruptura de una promesa de matrimonio sin causa, ¿cuáles son las obligaciones que surgen?

- a) No produce ningún efecto.
- b) Se debe resarcir los gastos hechos y las obligaciones contraídas en consideración al matrimonio prometido.
- c) Se debe cumplir lo que se hubiera estipulado.
- d) Surge en todo caso la obligación de indemnizar por daños y perjuicios.

- ¿El testamento ológrafo es válido en el ordenamiento jurídico español?

- a) Si es realizado por persona mayor de 16 años de edad.
- b) Siempre que esté escrito todo él y firmado por el testador.
- c) No.

d) Si se protocoliza, presentándolo ante el Juez de primera instancia del último domicilio del testador, o al del lugar en que éste hubiese fallecido, dentro de cinco años, contados desde el día del fallecimiento.

- ¿Cómo se llama el principio de responsabilidad por deudas de los herederos que aceptan la herencia a beneficio de inventario?

- a) Ultra vires hereditatis.
- b) Pars bonorum.
- c) Ab intestato.
- d) Intra vires hereditaris.

- ¿Cuándo el cónyuge viudo es considerado heredero forzoso?

- a) En todo caso.
- b) Nunca.
- c) En defecto de descendientes y ascendientes.
- d) Cuando no se halle separado legalmente o de hecho.

Todas las preguntas y respuestas, así como las definiciones del juego anterior, serán supervisadas por el Profesor, quien dará el visto bueno tras pulir al máximo que se han utilizado los tecnicismos apropiados y que se ha entendido correctamente la propuesta de definición o pregunta. Se trata sin duda de un buen momento para asentar conceptos vistos anteriormente en las clases teóricas. Para ambos juegos, el Profesor podrá centrarse bien en una temática concreta del programa, bien en el contenido de la clase teórica anterior.

En conclusión, la realización de estas actividades creativas consideradas divertidas o distendidas por los alumnos, no entorpecen su aprendizaje ni rendimiento, sino todo lo contrario, puesto que los alumnos se involucran en la actividad propuesta porque el tema les resulta interesante y el “envoltorio” atractivo y serán capaces de formular sus propias definiciones o crear sus propias preguntas, con información que ellos mismos han buscado.

III. LA INCORPORACIÓN DE LAS TICS EN LA DOCENCIA: ACTIVIDADES FORMATIVAS EN LÍNEA.

Dados los tiempos que vivimos (en la denominada «sociedad de la información») se debe mencionar la importancia que incluso en la docencia de las Universidades presenciales adquieren los nuevos métodos de comunicación.

No cabe duda que las nuevas tecnologías pueden permitirnos una sustancial mejora de la calidad de la docencia, la función complementaria de esos recursos de comunicación es fundamental en la enseñanza actual, aunque se debe señalar que la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación no es una novedad, puesto que el aula virtual se viene utilizando para colgar materiales complementarios a un manual de referencia, básicamente presentaciones en PowerPoint que esquematizan un tema del programa o aclaran una materia, incluyendo tutoriales o unidades didácticas sobre aspectos específicos dentro de un tema más amplio.

No obstante, sí podemos reseñar la ampliación de los instrumentos o recursos a nuestro alcance. Por ejemplo, la incorporación de seminarios en el Servidor Multimedia de Aula Virtual de la Universidad que puede el alumno visualizar en cualquier momento o la intervención en foros de debate en el Aula Virtual sobre temas controvertidos.

Además, también se puede utilizar la técnica de realizar cuestionarios tipo test a través del Aula Virtual, que implican la necesidad de estudiar las materias concernidas.

Sin olvidar, las tutorías electrónicas que permiten un canal de comunicación fluida entre alumno y profesor, siempre que se mantenga una capacidad de respuesta rápida, para conseguir una retroalimentación efectiva de las dudas planteadas.

No obstante, quisiera resaltar en este punto una experiencia docente interactiva:

1. La caza del tesoro

La “caza del tesoro”, también conocida como *Treasure Hunt*, *Scavenger Hunt* o *Knowledge Hunt*, constituye una estrategia pedagógica de sencillo diseño para el docente y de utilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes universitarios. (ADELL, J., 2013).

La citada metodología consiste en el diseño de una serie de preguntas y una lista de direcciones de páginas web de las que pueden extraerse las respuestas y que incluye una “gran pregunta” final, cuya respuesta no aparece en las páginas web visitadas y que exigirá que los estudiantes integren los conocimientos adquiridos en el proceso de búsqueda (DOMENECH, L.).

Estas actividades tienen una específica estructura y se recomienda un determinado procedimiento para su diseño por parte del docente.

La estructura básica de una caza del tesoro la constituyen cuatro partes: introducción, preguntas, recursos y la gran pregunta.

Aunque no se considera un apartado básico, consideramos muy importante incluir la evaluación en nuestra caza del tesoro como una forma más de que el estudiante aprenda (evaluación para el aprendizaje). Una evaluación bien diseñada, que incluya tanto el proceso de búsqueda como el resultado final, proporciona al estudiante información útil sobre su proceso de aprendizaje.

En la introducción de una caza del tesoro se debe plantear la tarea y las instrucciones para poder llevarla a cabo. Se trata en este apartado de despertar el interés de los estudiantes por iniciar la búsqueda del tesoro.

En el apartado de preguntas se relacionan las cuestiones que se van a tener que responder y que deben estar planteadas de acuerdo con los objetivos de la actividad y el nivel de dificultad.

En el apartado de recursos, incluiremos los enlaces a las páginas web en las que los estudiantes, o bien podrán encontrar directamente las respuestas a las preguntas planteadas, o simplemente éstas constituirán una puerta de entrada a otros sitios relacionados de los que deberán extraerlas.

La gran pregunta debe coincidir con el objetivo o el tema central de la caza del tesoro y su respuesta no debe ser posible encontrarla en ninguna de las páginas web que se facilitan como recursos. En este apartado, los estudiantes deben analizar y relacionar toda la información obtenida en el proceso de búsqueda y sacar sus propias conclusiones.

El diseño de una caza del tesoro puede presentarse en un formato de Word o en un formato HTML que los estudiantes tengan disponible *on line*. En este último caso, se deberá elegir una de las plataformas que ofrecen plantillas para su elaboración *on line* y la posibilidad de ubicarlas posteriormente en un sitio web, como, por ejemplo, www.webquest.es o www.aula21.net

En consecuencia, las cazas del tesoro son estrategias útiles para que los estudiantes adquieran competencias básicas de comprensión, análisis y construcción de conocimientos. Además del aprendizaje de conceptos, una caza del tesoro estimula la adquisición de competencias generales sobre el uso de las tecnologías de la información, en especial la competencia encaminada a adquirir los conocimientos necesarios para ser capaz de utilizar las TICs adecuadamente, para poder localizar, evaluar y utilizar la información jurídica.

A continuación se presenta el diseño que se realizó para la actividad didáctica interdisciplinar entre las materias de Derecho Civil y Economía del Grado en Derecho por la Profesora Maldonado Devis, Cobas Cobiella y la que suscribe este proyecto docente en la Universidad Europea de Madrid, Centro adscrito de Valencia, en el año 2009, cuyo objetivo era facilitar a los estudiantes la adquisición de la capacidad para entender la relación del Derecho con otras disciplinas y fomentar el desarrollo de competencias generales relacionadas sobre todo con el uso de la información disponible en Internet .

La temática elegida para el diseño de la caza del tesoro fue la profundización en algunos conceptos del Derecho Civil desde un enfoque de Análisis Económico del Derecho.

Concretamente, se optó por desarrollar esta metodología en el Tema referido a la responsabilidad civil extracontractual, materia incluida en este Proyecto docente, que se imparte en el Grado en Derecho de la Universidad de Valencia dentro de la asignatura Derecho Civil II y dentro de la Optativa de Derecho de Daños.

Como ya se ha mencionado, los estudiantes deberán ir construyendo ellos mismos los conocimientos a partir de determinadas pistas que el profesor les irá facilitando. Estas pistas son el camino que deben ir atravesando los alumnos, para que puedan ir contestando diversas preguntas sobre la materia, necesarias para conformar el conocimiento básico e imprescindible sobre la materia.

A modo de ejemplo señalamos las siguientes preguntas de índole jurídica, así como económica y algunos de los links que utilizarían los estudiantes:

a) ¿Qué es el análisis económico del derecho? ¿Quién es Guido Calabresi y cuál ha sido su contribución a este enfoque?

http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_1093.html

b) ¿Qué conceptos económicos se utilizan en el análisis económico del derecho en los temas relacionados con daños (o responsabilidad)?

www.indret.com

c) ¿Qué es el daño?

<http://www.larazon.es/noticia/831-un-nino-de-tres-anos-muere-mordido-por-el-pitbull-de-su-familia>

d) Culpa "In eligendo.

Véase la Sentencia del Tribunal Supremo 277/2008.

e) Culpa in vigilando.

Analizad el artículo 1903 del Código Civil, cuyo primer párrafo dispone que: “La obligación que impone el artículo anterior es exigible, no sólo por los actos u omisiones propios, sino por los de aquellas personas de quienes se debe responder”.

f) ¿Qué diferencias existen entre lucro cesante y daño emergente?.

Vid. Artículo de Prof. Carolina Mesa

Disponible en <http://www.westlaw.es/wles/app/nwles/login/subscription>

La actividad termina con una gran pregunta o caso, que deberán resolver los estudiantes. Será la última etapa del recorrido de las pistas. En nuestra actividad fue: ¿Cuáles son las aportaciones de la economía al análisis del derecho de daños?

Puede visualizarse en: <http://www.webquest.es/cazadeltesoro/indiana-jones-o-la-caza-del-tesoro>

Como se puede deducir de lo descrito, esta actividad permite evaluar competencias como la búsqueda de información, el manejo de las bases de datos, así como la capacidad de interrelacionar las dos materias objeto de la actividad, el Derecho Civil y el Análisis Económico del Derecho, a través de los conceptos en que confluyen ambas

disciplinas, como puede ser el cálculo de la indemnización, la presentación económica del daño emergente y el lucro cesante, que son categorías netamente jurídicas, pero susceptibles de cuantificación económica.

IV. CONCLUSIONES.

Reflexionar acerca de nuevos métodos de enseñanza se ha transformado actualmente en una tarea más del docente universitario. Entre las distintas herramientas con las que cuenta, desde estas líneas abogamos por la realización de actividades consideradas divertidas o distendidas por los alumnos, las cuales no entorpecen su aprendizaje ni rendimiento, sino todo lo contrario. Los alumnos se involucran en la actividad propuesta porque el tema les resulta interesante y el “envoltorio” atractivo.

Junto con lo anterior, las habilidades de trabajo grupal unidas al desempeño en argumentar y desarrollar ideas, exponerlas e incluso evaluar a sus propios compañeros, constituyen otros aspectos relevantes de las actividades propuestas.

Todo ello, evidentemente, tutelado siempre por el Profesor. La figura del docente no desaparece en el Espacio Europeo de Educación Superior. Más bien se transforma su papel en el aula. Pasa de ser el protagonista de largos monólogos a animador, provocador y guía del aprendizaje.

En primer lugar, quisiera resaltar la opinión de los alumnos sobre las metodologías empleadas, puesto que, para ellos, es un descubrimiento muy positivo, ya que todos ellos comparten la idea que sería muy interesante expandir esta técnica al resto de materias, aunque también señalan que el esfuerzo es notablemente superior de los métodos tradicionales de enseñanza.

En segundo lugar, desde mi experiencia, los resultados de la metodología docente utilizada son muy satisfactorios. Se puede destacar la colaboración y actitud cooperativa del alumnado, el interés mostrado por los alumnos, la potenciación de la actividad autónoma de los alumnos en el cumplimiento de sus tareas y la asunción de responsabilidades.

En consecuencia, las metodologías activas de aprendizaje mejoran la pedagogía universitaria y son una herramienta a seguir utilizando y perfeccionando.

V. BIBLIOGRAFÍA.

ADELL, J., "Internet en el aula: a la caza del tesoro", *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm. 16, Abril, 2003. Disponible en: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec16/adell.htm>. Visitado el 22 de agosto de 2015.

ARELLANO, J. Y SANTOYO, M: *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos*, Narcea, 2009.

BIGSS, J (AUTOR) Y MANZANO. P. (TRADUCCIÓN): "Calidad del aprendizaje universitario", Narcea, Madrid.

COBAS COBIELLA, M^a E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (Coord.), *Mapas conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo*, Editorial Aranzadi, S.A., Cizur Menor (Navarra), 2014

COBAS COBIELLA, M^a E., Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la Enseñanza del Derecho, p. 38 en <http://mobiroderic.uv.es/bitstream/handle/10550/38934/3JORNADAS.pdf%20con%20licencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

DOMENECH, L., *Las cazas del tesoro: trucos y utilidades*. Disponible en: <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/equipamiento-tecnologico/didactica-de-latecnologia/563-lourdes-domenech>. Visitado el 22 de agosto de 2015.

GARCÍA, R., TRAVER, J.A. Y CANDELA, I., *Aprendizaje Cooperativo. Fundamentos, Características y Técnicas*. CCS, Madrid, 2001.

KAGAN, S. (ED). *Cooperative Learning*. California: Kagan Cooperative Learning. 1994. Disponible en: http://www.kaganonline.com/free_articles/research_and_rationale/increase_achievement.php. Visitado el 20 de Agosto de 2015.

MOREIRA, M. A.: "Mapas conceptuales y aprendizaje significativo". Disponible en <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasesp.pdf>. Visitado el 22 de agosto de 2015.

OVEJERO, A. *Aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU, 1990.

ZAÑARTU CORREA, L. M.: *Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red*. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/articles-346050_recurso_5.pdf. Visitado el 13 de agosto de 2015.

GUILLÉN CATALÁN, RAQUEL es Doctora en Derecho por la Universidad de Valencia, con Sobresaliente Cum Laude y Premio extraordinario de doctorado. Es Contratada Doctora interina de Derecho Civil de la UVEG y acreditada a Profesora Titular. Ponente en numerosos cursos y autora de varias monografías y capítulos de libro en materia de Derecho y nuevas tecnologías, protección de los consumidores, Protección de datos de carácter personal, mecanismos de resolución extrajudicial de controversias, entre otros.

05

**El aprendizaje cooperativo y los mapas
conceptuales.
Un método de enseñanza en derecho
internacional privado.**

...

Alfonso Ortega Giménez
Profesor Contratado Doctor
de Derecho internacional privado
Universidad Miguel Hernández de Elche

*"Al escalar una gran montaña nadie deja a un compañero para alcanzar la cima solo".
Tenzing*

RESUMEN:

El mapa conceptual es una estrategia de aprendizaje dentro del constructivismo que produce aprendizajes significativos al relacionar los conceptos de manera ordenada.

Los mapas conceptuales constituyen una importante metodología en general, el ámbito de los estudios de Derecho, y, en particular, en el caso del Derecho internacional privado; porque permiten que se emplee un tema o concepto y se trabaje por parte de los estudiantes de una forma incisiva, escudriñando cada una de las aristas del mismo.

ABSTRACT:

The conceptual map is a learning strategy within the constructivism that produces meaningful learning to relate the concepts in an orderly manner. Concept maps are an important methodology in general, the field of law studies, and in particular, in the case of private international law; is used because they allow a theme or concept and work by students in a substantive manner, examining each of the edges thereof.

SUMARIO.

- I. Breve introducción. II. El aprendizaje cooperativo en el Grado en Derecho y los mapas conceptuales. III. Mapas conceptuales en el estudio del Derecho Internacional Privado. Estudio práctico del tema. IV. Conclusiones. V. Bibliografía.

I. BREVE INTRODUCCIÓN.

El citado trabajo es el fruto de una importante investigación en el ámbito de la innovación y la docencia, que he llevado a cabo durante cinco años como investigador de la red internacional de innovación docente, referida al aprendizaje cooperativo, y dentro de ella a los mapas conceptuales que constituye un mecanismo o vehículo de colaboración, y un escalón elevado en relación al trabajo en equipo, supera las limitaciones del trabajo en equipo y crea una cooperación y solidez en la enseñanza universitaria.

En el ámbito del derecho internacional es actual, porque la propia nota de integración y de multiculturalidad de la misma, requiere que el aprendizaje y la enseñanza se encuentren en constante movimiento, la quietud en el derecho internacional privado no es una de sus características. Los mapas conceptuales y esta modalidad de trabajo permiten una nueva visión la cual no debemos soslayar.

Entre los objetivos del trabajo están los de mostrar teórica y prácticamente la importancia de los mapas conceptuales en la enseñanza del derecho internacional privado, sobre la experiencia acumulada en la disciplina y en el aula.

II. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL GRADO EN DERECHO Y LOS MAPAS CONCEPTUALES.

El aprendizaje cooperativo ha existido siempre. Constituye un método en que el trabajo fundamentalmente se realiza en grupo, bajo la tutoría del profesor, que acompaña a los estudiantes en el trabajo que desarrollan.

La virtualidad e importancia del trabajo cooperativo es que facilita el aprendizaje, permite la integración de todo el grupo y genera importantes competencias necesarias para la futura vida profesional, como la capacidad de síntesis, el liderazgo, las habilidades de oratorias entre otras.

Todo el grupo trabaja en la consecución de un objetivo final y se apartan a un lado las individualidades para obtener un resultado común para el Grupo. La importancia actual además reviste en que estas metodologías pueden aplicarse a cualquier disciplina porque son herramientas docentes

En el ámbito del Derecho, desarrollar el aprendizaje cooperativo como método de enseñanza resulta casi necesario porque permite aprender el Derecho de una forma dinámica alejándolo de la enseñanza memorística tradicional, a lo que se une que las soluciones jurídicas jamás pasan por una sola respuesta, depende del caso, de la persona y del lugar que se ocupe en la relación jurídica.

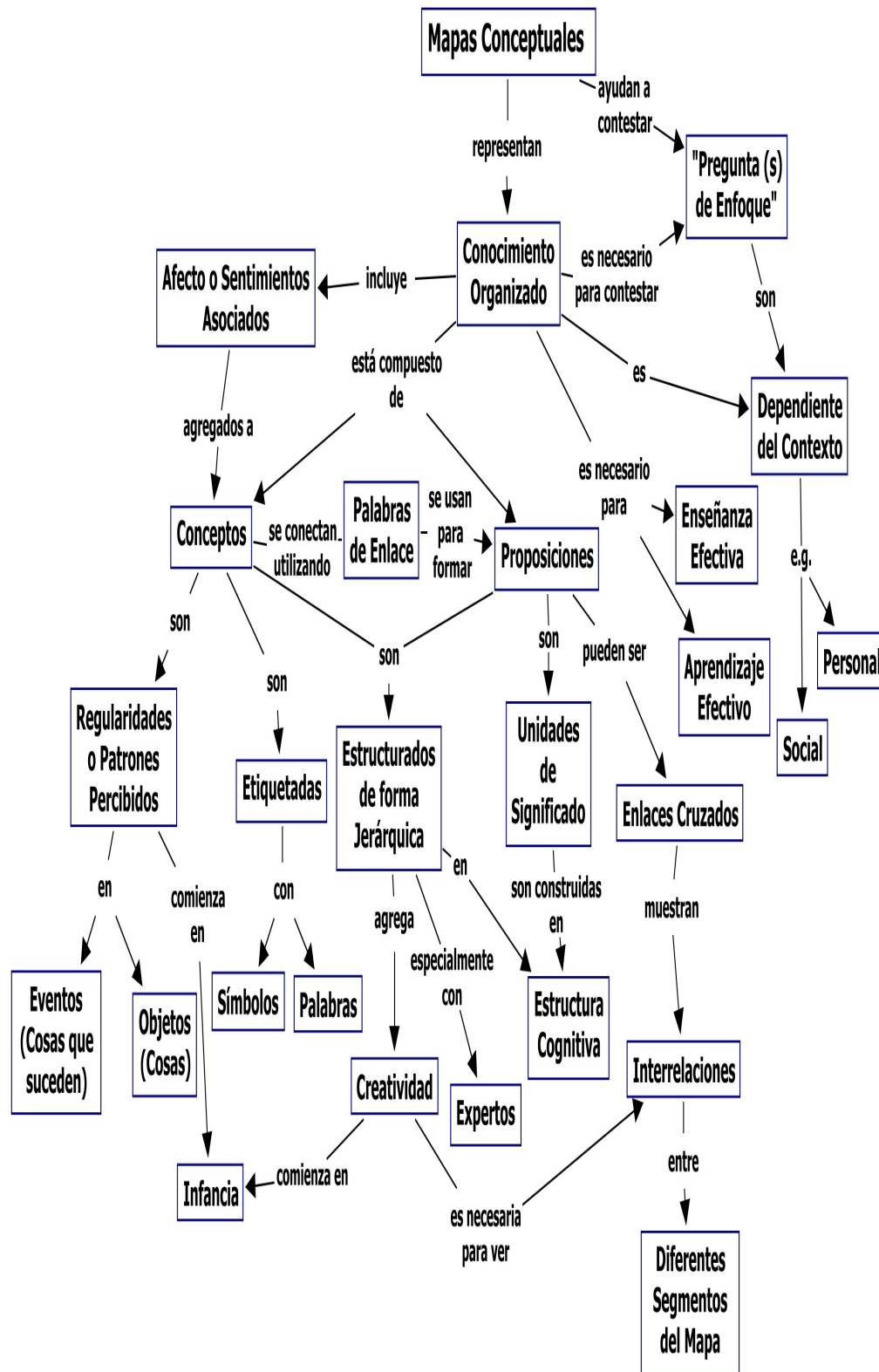
Jamás será igual la participación del abogado, que la de un fiscal, ni tampoco del juez. Por ello este tipo de aprendizaje permite evaluar de una manera diferente haciendo que el grupo adquiera un peso y que aprendan de una forma dinámica y entretenida.

Cabe destacar además y esto es muy importante, que este tipo de metodología es de aplicación a cualquier materia y en cualquier contexto, en la vida cotidiana nos movemos en el grupo, y esa es una de las competencias más difíciles de trabajar, el desarrollo de las relaciones interpersonales y el carácter interdisciplinario que revisten los estudios de Derecho.

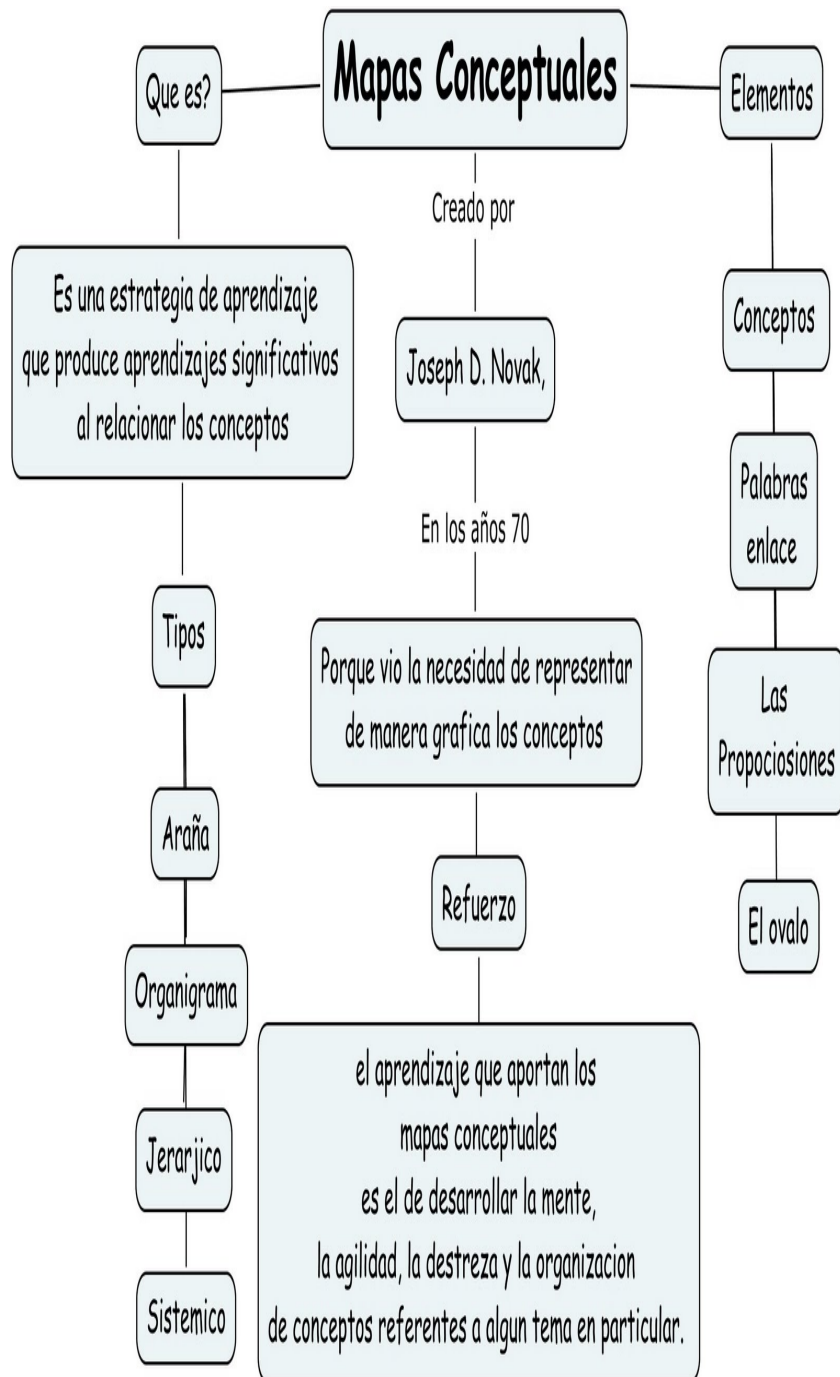
Los mapas conceptuales por su parte, constituyen una importante metodología en general, el ámbito de los estudios de Derecho, y, en particular, en el caso del Derecho internacional privado; porque permiten que se emplee un tema o concepto y se trabaje por parte de los estudiantes de una forma incisiva, escudriñando cada una

de las aristas del mismo. Sirven para enseñar y evaluar. Igualmente cumplen diversas funciones entre las que se destacan: generar ideas, medir la comprensión de los conocimientos y construirlos (MONTES RODRÍGUEZ, COBAS COBIELLA, 2012, p 10).

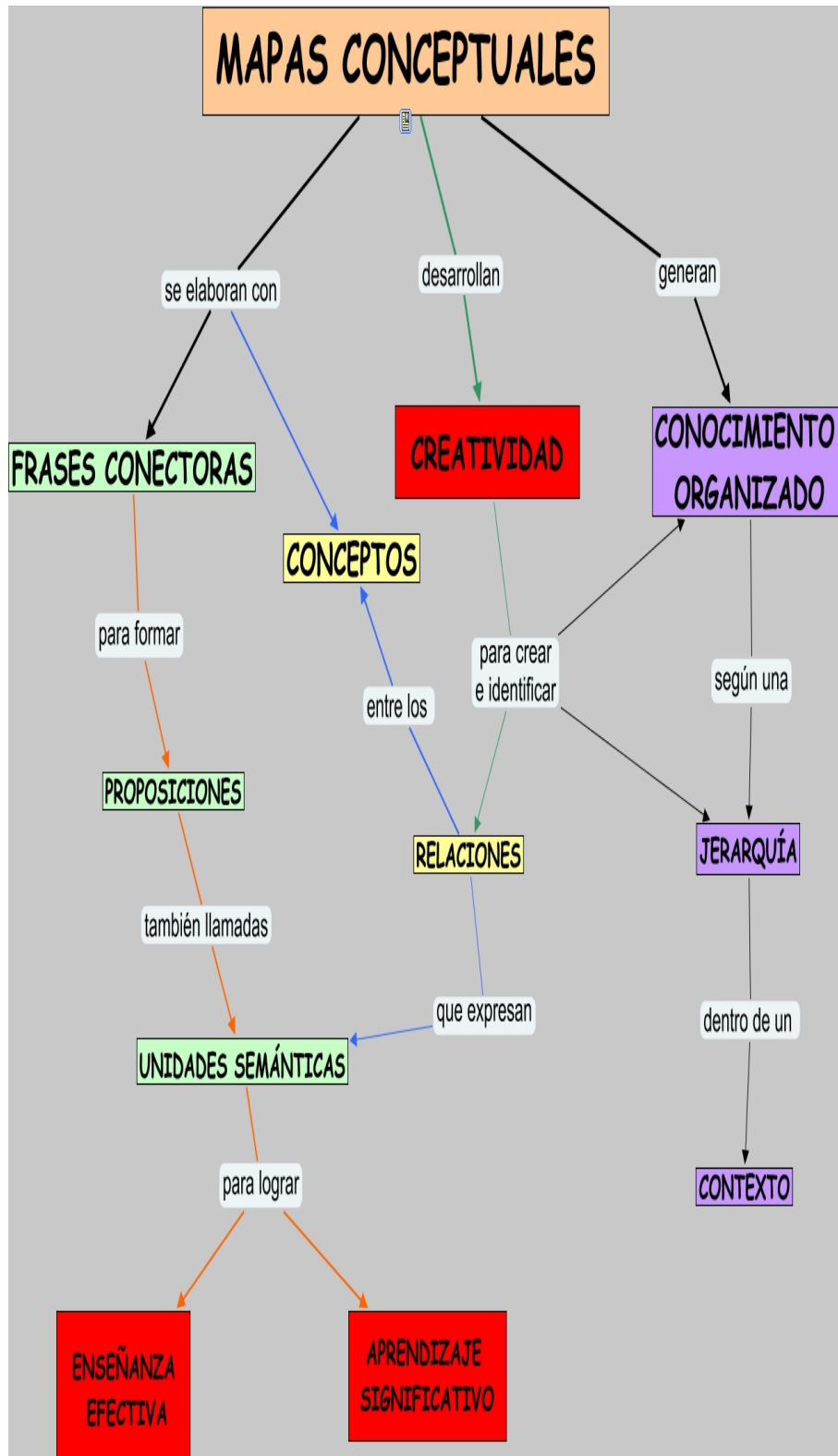
A continuación expongo algunos gráficos que demuestran la virtualidad de los mapas conceptuales, vistos de una manera esquematizada y clara.



Ejemplo 1 de mapa conceptual: ¿Qué son los mapas conceptuales? (I)



Ejemplo 2 de mapa conceptual: ¿Qué son los mapas conceptuales? (II)

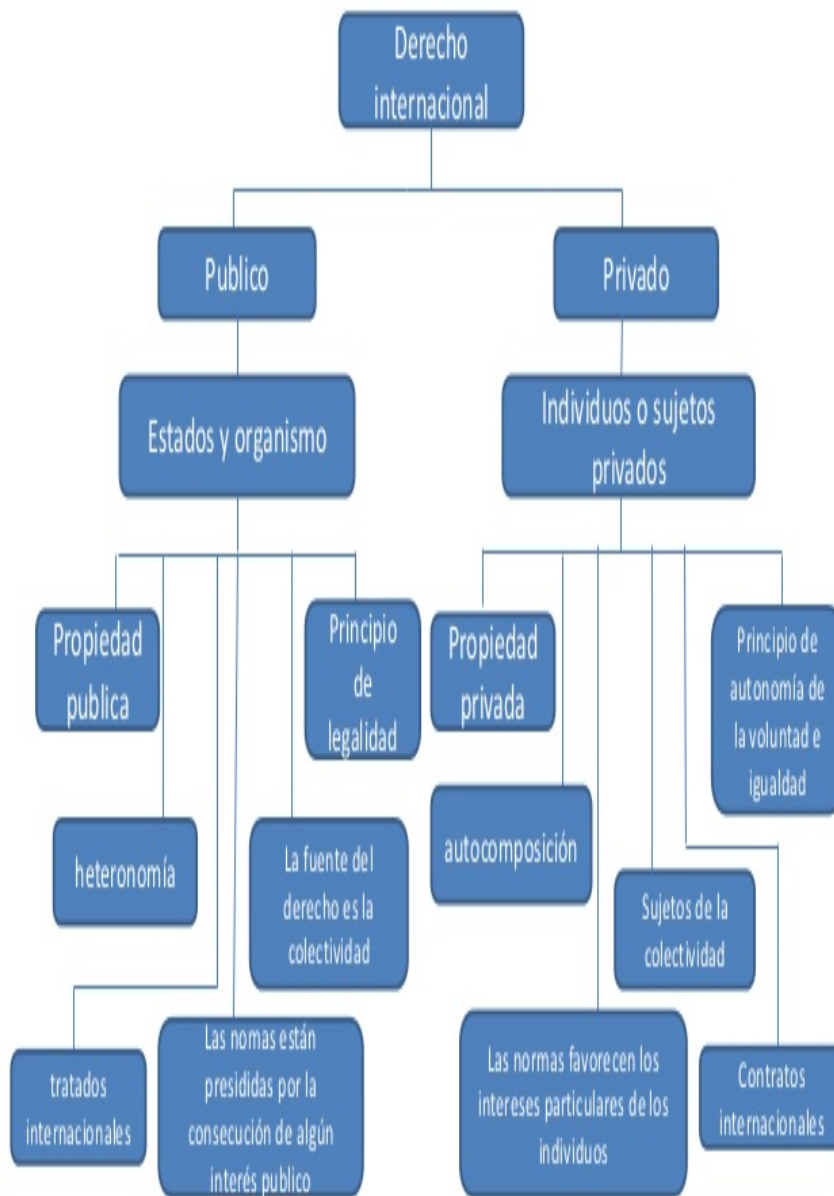


Ejemplo 3 de mapa conceptual: ¿Qué son los mapas conceptuales? (III)

III. MAPAS CONCEPTUALES EN EL ESTUDIO DEL DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO. ESTUDIO PRÁCTICO DEL TEMA. (ORTEGA GIMÉNEZ, 2015, PP 69- 76).

El mapa conceptual es una estrategia de aprendizaje dentro del constructivismo que produce aprendizajes significativos al relacionar los conceptos de manera ordenada. Se caracteriza por su simplificación, jerarquización e impacto visual. Es un diagrama usado para representar las palabras, ideas, tareas, u otros conceptos ligados y dispuestos alrededor de una palabra o de una idea central. Se utiliza para la generación, visualización, estructura, y clasificación taxonómica de las ideas, y como ayuda interna para el estudio, organización, solución de problemas, toma de decisiones y escritura. Constituye un diagrama de representación semántica de las conexiones entre las porciones de información. Presentando estas conexiones de una manera gráfica radial, no lineal, estimula un acercamiento reflexivo para cualquier tarea de organización de datos, eliminando el estímulo inicial de establecer un marco conceptual intrínseco apropiado o relevante al trabajo específico.

En el ámbito del Derecho internacional privado, desarrollar el aprendizaje cooperativo como método de enseñanza resulta casi necesario porque permite aprender esta disciplina jurídica de una forma dinámica alejándolo de la enseñanza memorística tradicional, a lo que se une que las soluciones jurídicas jamás pasan por una sola respuesta, depende del caso, de la persona y del lugar que se ocupe en la relación jurídica. Además al tratarse de una asignatura muy dinámica los mapas conceptuales permiten que su aprendizaje se produzca activamente e interactivo a la vez.



Ejemplo 4 de mapa conceptual: Derecho internacional público vs. Derecho internacional privado (I)

Los mapas conceptuales por su parte, constituyen una importante metodología en general, el ámbito de los estudios de Derecho y, en particular, en el caso del Derecho internacional privado; porque permiten que se emplee un tema o concepto y se trabaje por parte de los estudiantes de una forma incisiva, escudriñando cada una de las aristas del mismo. En particular, ayudan a conocer qué es el Derecho internacional privado, cuál es su objeto y contenido, cómo identificar una situación privada internacional, qué son las relaciones privadas internacionales, cuáles son los elementos clave a la hora de resolver un litigio privado internacional, a identificar los problemas derivados de las relaciones comerciales internacionales o a abordar cuestiones propias del Derecho de la nacionalidad o de la Extranjería.

Los mapas conceptuales deben concebirse como una “nueva” herramienta pedagógica que ayudará a formar al futuro Graduado en Derecho en la aplicación de las normas que regulan las –cada vez más frecuentes– relaciones de tráfico jurídico externo, en las que no siempre serán competentes nuestros tribunales y autoridades, a las que en muchas ocasiones deberá aplicarse un Derecho extranjero, y respecto de las cuales van a plantearse con frecuencia en España problemas de reconocimiento de resoluciones, actos y decisiones extranjeras.

Los mapas conceptuales, poco a poco, irán ganando más adeptos dentro de la enseñanza del Derecho internacional privado, porque permiten la innovación docente, sin perder la calidad de la enseñanza y el trabajo en pequeños grupos, así como ayudan a que el estudiante de Derecho internacional privado sea consciente de esta realidad *iusinternacionalprivatista*, y conozca las herramientas que el ordenamiento jurídico establece para garantizar una adecuada regulación de estas relaciones y reflexionar sobre los principios que deben inspirar la misma.

El proceso de integración europea, los avances en las tecnologías de la comunicación y la información, la globalización económica y la eliminación de los obstáculos al comercio internacional ha provocado que las relaciones privadas internacionales hayan pasado de ser la excepción a convertirse en la regla general.

Suponen, en definitiva, una “nueva” herramienta pedagógica que ayudará a formar al futuro Graduado en Derecho en la aplicación de las normas que regulan las –cada vez más frecuentes– relaciones de tráfico jurídico externo, en las que no siempre serán competentes nuestros tribunales y autoridades, a las que en muchas ocasiones deberá aplicarse un Derecho extranjero, y respecto de las cuales van a plantearse con frecuencia en España problemas de reconocimiento de resoluciones, actos y decisiones extranjeras.

Sin duda hay dos razones que deben motivar el uso de los mapas conceptuales: el hecho incuestionable de que una imagen vale más que mil palabras; la imagen domina la Sociedad, y los jóvenes universitarios se sienten atraídos por ella; y, por otro lado, la idea de la necesidad de innovar en la docencia y de transformar la pedagogía universitaria –que nos viene “impuesta” por el Espacio Europeo de Enseñanza Superior–, de utilizar nuevos recursos docentes para atraer la atención del alumnado. Una carrera tan tradicional como es el Grado en Derecho debe impregnarse por la modernidad que supone el uso de los mapas conceptuales.

IV. CONCLUSIONES.

Los mapas conceptuales tienen una incidencia clara en el fortalecimiento de las competencias. Es la genuina expresión del aprendizaje cooperativo. Posibilita “la interrelación de ideas y nociones, facilitando su correcta comprensión y una aplicación dinámica de las mismas, así como un método de enseñanza orientado a potenciar el aprendizaje cooperativo”. (DE VERDA, 2014, p. 13).

La enseñanza necesita de nueva visión, de una perspectiva enriquecedora, y sobre todo un desarrollo de las competencias, que en el Derecho son casi vitales para los futuros graduados.

Sin duda alguna, los mapas conceptuales, pueden ayudar a reformular el proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho. En particular, ayudan a conocer qué es el Derecho internacional privado, qué son las relaciones privadas internacionales, cuáles son los elementos clave a la hora de resolver un litigio privado internacional, a identificar los problemas derivados de las relaciones comerciales internacionales o a abordar cuestiones propias del Derecho de la nacionalidad o de la Extranjería. Además abordan muchos más conceptos, noticias y jurisprudencia en la materia.

Con los mapas conceptuales el Derecho internacional privado se tornará “más fácil” y “se entenderá mejor”, facilitando a los estudiantes la integración y el conocimiento en una asignatura de complejidad y de importancia para un graduado en Derecho.

V. BIBLIOGRAFÍA.

COBAS COBIELLA, M^a Elena y ORTEGA GIMÉNEZ, Alfonso (Coord.), *Mapas conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo*, Editorial Aranzadi, S.A., Cizur Menor (Navarra), 2014 y COBAS COBIELLA, María Elena y ORTEGA GIMENEZ, Alfonso (Dir.), *Mapas Conceptuales y Aprendizaje Cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2015.

DE VERDA Y BEAMONTE, José Ramón, Prólogo a COBAS COBIELLA, M^a Elena y ORTEGA GIMÉNEZ, Alfonso (Coord.), *Mapas conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo*, Editorial Aranzadi, S.A., Cizur Menor (Navarra), 2014, pp. 13.

MONTES RODRÍGUEZ, M^a Pilar y COBAS COBIELLA, M^a Elena, “Los mapas conceptuales: Algunas Notas acerca de su importancia y virtualidad”, en *Los Mapas conceptuales como Metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo. Su implementación en la Enseñanza de una Asignatura de Grado en Derecho*, Libro Coordinado por Cobas Cobiella, M^a Elena, Universidad de Valencia, 2012, pp. 10.

ORTEGA GIMENEZ, Alfonso, “El aprendizaje cooperativo en el grado en Derecho y los mapas conceptuales; su aplicación y utilización en derecho internacional privado”, en COBAS COBIELLA, M^a Elena y ORTEGA GIMÉNEZ, Alfonso (Coord.), *Mapas conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo*, Editorial Aranzadi, S.A., Cizur Menor (Navarra), 2014, pp. 53-57.

ORTEGA GIMENEZ, Alfonso “Aprendizaje cooperativo, mapas conceptuales y Derecho internacional privado”, en COBAS COBIELLA, María Elena y ORTEGA GIMENEZ, Alfonso (Dir.), *Mapas Conceptuales y Aprendizaje Cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2015, pp. 69-76.

ORTEGA GIMÉNEZ ALFONSO es Doctor en Derecho, 2014, Licenciado en Derecho, 2000; y, Master en Comercio Internacional también por la Universidad de Alicante, 2001. Profesor Contratado Doctor de Derecho internacional privado en la Universidad Miguel Hernández de Elche. Vicedecano de Grado en Derecho de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche. Subdirector Académico del Master en Comercio Internacional, organizado por la Universidad de Alicante. Director del Master online en Internacionalización de la empresa, organizado por el Instituto Superior de Derecho y Economía (ISDE).

Consultor de Derecho internacional privado de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), desde el segundo semestre del curso académico 2008/2009. Además, es Consejero académico de PELLICER & HEREDIA ABOGADOS.

Miembro del Consejo Asesor de la Revista Economist & Jurist. Miembro del Consejo Asesor de Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales. Responsable de la Sección de Derecho Internacional Privado de la Revista Boliviana de Derecho. Responsable de la Sección de Derecho Internacional Privado del Instituto de Derecho Iberoamericano. Miembro del Consejo de Redacción de la Revista Actualidad Jurídica Iberoamericana (Revista semestral del Instituto de Derecho Iberoamericano).

Ha obtenido el Premio UMH 2014 a la productividad investigadora. Premio Santander al mejor Ensayo Corto convocado por la Red Cátedra Santander de Responsabilidad Social Corporativa (Convocatoria 2015). Primer accésit de la XII edición del Premio de Ensayo Breve de la Asociación Castellano-Manchega de Sociología "Fermín Caballero"-Barajas de Melo (Cuenca), 6 de julio de 2013; el V Premio Jurídico Internacional Instituto Superior de Derecho y Economía (ISDE)-Madrid, 18 de julio de 2013; Accésit en la categoría de "Investigación" de la XVIII edición de los "Premios de Protección de Datos 2014" al trabajo de investigación titulado "La (des)protección del titular del derecho a la protección de datos derivada de una transferencia internacional ilícita en derecho internacional privado español". Búho de oro al mejor profesor del Curso 2013/2014 de la Escuela Superior de Marketing (ESUMA). Premio UMH al Talento Docente, año 2014. Certificado de Calidad Docente. Calificación: EXCELENTE. Programa DOCENTIA-UMH. 12 de diciembre de 2014.

Ponente habitual en numerosos cursos organizados en España y en el extranjero en materia de Derecho internacional privado, Derecho de la nacionalidad, Derecho de extranjería, Derecho del comercio internacional, Contratación internacional, y Protección de datos de carácter personal, entre otros. Autor de diferentes artículos, notas, reseñas y comentarios relacionados con dichas materias publicados en Revistas científicas, técnicas y de divulgación, españolas y extranjeras; ha participado, como autor, coautor, y/o director o coordinador, en más de 80 libros. alfonso.ortega@umh.es

06

Modelo cooperativo para la enseñanza de la legislación en materia sanitaria en el ambito de la podología.

...

Jesús Marí Farinós
Profesor Docto
en Derecho de Empresa
EDEM

David Muñoz Pérez
Profesor Doctor
en Derecho Administrativo

RESUMEN:

Este capítulo pretende describir una actividad introductoria basada en la elaboración cooperativa de un mapa conceptual, haciendo uso del modelo cooperativo, de la gestión de equipos de trabajo, y así permitir una formación amplia en los contenidos, además de posibilitar el acercamiento a cada uno de los bloques establecidos en la misma. La asignatura "Bioética, Deontología y legislación podológica" es una materia amplia y compartida que requiere este tipo de metodología docente para conseguir que los alumnos se sitúen en este complicado mundo que es el Derecho y la Gestión de Equipos de Trabajo.

ABSTRACT:

This chapter aims to describe an introductory activity based on the cooperative development of a conceptual map, making use of the cooperative model, management teams, and allowing extensive training in the contents, as well as enable the approach to each of the blocks set out in the same. "Bioethics, ethics and legislation podiatric" is a comprehensive and shared material that requires this type of teaching method for students to be located in this complicated world that is the law and the management of work.

SUMARIO.

1.- Introducción 2.- Desarrollo 2.1.-Las actividades y responsabilidades docentes 2.2.- Trabajo cooperativo como herramienta docente 3.- Conclusiones 4.- Bibliografía.

1.INTRODUCCIÓN:

La filosofía de enseñanza se enmarca en la adquisición de conocimientos teórico-prácticos.

La amplia experiencia del profesor en el ejercicio de la abogacía posibilita la adquisición, por parte de los alumnos, de conocimientos prácticos inherentes al ejercicio de la abogacía, junto con la complementación con la explicación y aportación de conocimientos teóricos.

La asignatura Bioética, Deontología y Legislación Podológica, es una materia de formación obligatoria que se imparte en el segundo cuatrimestre de tercer curso del Grado en Podología, cuyos alumnos no tienen conocimientos de derecho ni formación jurídica, lo que impone el uso de metodologías de la enseñanza que les ayuden a adquirir conocimientos de una forma práctica y asequible a su nivel jurídico, y, dicha asignatura, tiene una carga de 6 créditos ECTS.

En la titulación tiene por objeto formar académicamente y Situar al alumno en el proceso evolutivo de la podología y la normativa vigente dentro de su momento histórico. Conocer la terminología jurídica utilizada así como conocer la responsabilidad civil y penal sanitaria y consentimiento informado. Proporcionar al alumno los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para llevar a cabo el análisis y la valoración de la normativa podológica dentro del ámbito de la medicina legal en el sistema jurídico español.

Del mismo modo, pretende proporcionar al alumno los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para la realización de un dictamen podológico dentro del ámbito pericial. E introducir al alumno en el conocimiento de la ética profesional y en los aspectos concretos del código deontológico, y descubrir el fundamento de la bioética y sus principios, analizando el panorama actual a través de los diferentes planteamientos antropológicos. Profundizar en los temas bioéticos, relacionando ética y normativa legal.

En cuanto a los contenidos de la asignatura, se comienza por el estudio de la evolución legislativa de la Podología, así como el marco legal en el desarrollo de la profesión de podólogo. Sigue con un análisis de la relación Podólogo – Paciente que parte de un estudio de la Ley 41/2002 de 14 de Noviembre, Básica Reguladora de la Autonomía del paciente:

- Derechos y deberes de los pacientes.
- Derechos y obligaciones de los profesionales

Continúa con la evaluación de la responsabilidad en el ámbito sanitario, civil, penal, así como otras responsabilidades, el marco conceptual judicial sanitario, la *lex artis ad hoc*, y la mala praxis.

Por otro lado, se estudia la Ley de protección de datos, la Ley del medicamento y el Estatuto del trabajo autónomo, así como las enfermedades profesionales en podología y los aspectos organizativos de la profesión: Colegios profesionales, Consejo Nacional de Colegios Oficiales de Podología. Se forma en materia de Peritaje Judicial en Podología, mediación y laudo arbitral.

Dentro de la formación se incluye la introducción a la ética y a la Bioética. La Identidad y estatuto del embrión humano, así como la medicina regenerativa y TRA. El aborto y los aspectos éticos en la investigación biomédica, así como la Eutanasia, la ética profesional y el Código Deontológico.

Los objetivos de aprendizaje que se plantean en la asignatura son:

- Analizar los aspectos legislativos del ámbito profesional.
- Realizar un consentimiento informado adecuado.
- Analizar los aspectos de responsabilidad civil y penal sanitaria.
- Conocer las leyes relacionadas con las competencias profesionales del podólogo
- Conocer el origen de la Bioética, su fundamentación antropológica, sus principios y sus principales temas.
- Valorar la dignidad humana como pilar fundamental de la relación con el paciente en la asistencia sanitaria.
- Reflexionar y argumenta sobre el valor de la vida humana y su principio de inviolabilidad.
- Poseer los conocimientos necesarios sobre la ética profesional y el Código Deontológico

Impartir esta compleja materia en un semestre con la pretensión de que el alumno adquiera una visión de completa y aprenda a ubicar la normativa y entender los mecanismos prácticos, redactando un consentimiento informado o conociendo las posibles responsabilidades que durante el ejercicio de la profesión le pueden afectar, tanto civiles como penales, como debe ser su actuación de conformidad con la ética y con el código deontológico, o el manejo correcto de los datos de carácter personal, así como la redacción de informes periciales y su práctica es muy complejo.

Se requieren metodologías que ayuden al profesor a la transmisión de conocimientos de una forma dinámica, amena, fácil y más efectiva que la tradicional clase magistral.

1. **DESARROLLO:**

1.1 **Las actividades y responsabilidades docentes:**

La asignatura elegida es Bioética, Deontología y Legislación Podológica, y se imparte en el Grado en Podología. La razón de la elección de esta asignatura es por:

- Competencia interpersonal 9 – Trabajo en Equipo
- Competencia interpersonal 10 – Trabajo en Equipo de carácter interdisciplinar
- Competencia sistémica 19 – Liderazgo

Se pretende realizar la práctica sobre el trabajo cooperativo, Aprendiendo Juntos / Learning Together (Johnson, Johnson y colaboradores), con apoyo del libro

recomendado en la asignatura: «Equipos de Cine. Películas que enseñan a trabajar en equipo»

Esto se realiza con la formación de 11 equipos de 4 alumnos cada uno, que estudiarán dos Unidades Didácticas. Durante una hora los jueves se realizará una puesta en común por equipo, a través del cual cada equipo formará al resto de los miembros de otros equipos en aquellas Unidades Didácticas que no han tenido que trabajar y finalmente se realizará un Trabajo Final autónomo, cuyo objetivo es demostrar que se tiene conocimiento global del contenido práctico que aporta la asignatura, y ello se realizará a final de curso.

BLOQUE I. LEGISLACIÓN

EQUIPO 1

UD 1. Evolución legislativa de la Podología. Marco legal en el desarrollo de la profesión de podólogo.

UD 2. Relación podólogo-paciente dentro del marco legal, Estudio de la Ley 41/2002 de 14 de Noviembre, Básica Reguladora de la Autonomía del paciente:

- Derechos y deberes de los pacientes.

EQUIPO 2

- Derechos y obligaciones de los profesionales.

Relación Podólogo - Paciente

EQUIPO 3

UD 3. Lex artis ad hoc y responsabilidad civil, Mala praxis y responsabilidad penal, y otras responsabilidades en el ámbito sanitario

UD 4. Ley de protección de datos.

EQUIPO 4

UD 5. Ley del medicamento.

UD 6. Estatuto del trabajo autónomo. Enfermedades profesionales en podología

EQUIPO 5

UD 7. Aspectos organizativos de la profesión: Colegios profesionales, Consejo Nacional de Colegios Oficiales de Podología.

UD 8. Peritaje Judicial en Podología, mediación y laudo arbitral

BLOQUE II BIOÉTICA

EQUIPO 6

UD 9. Introducción a la Ética.

UD 10. Introducción a la Bioética

EQUIPO 7

UD 11. Identidad y estatuto del embrión humano

UD 12. Medicina regenerativa y TRA

EQUIPO 8

UD 13. Aborto

UD 14. Investigación biomédica y experimentación clínica

EQUIPO 9

UD 15. Eutanasia

BLOQUE III. ÉTICA PROFESIONAL Y DEONTOLOGÍA

UD 16. Ética profesional

EQUIPO 10

UD 17. Código Deontológico

El equipo11 se encarga de coordinar toda la información y documentación que aportan los diversos equipos de trabajo en el momento de la exposición de su componente material, y evalúa conforme a una rúbrica, el contenido del trabajo que deben presentar los equipos antes de realizar la exposición, nada más entrar en clase, de forma que se evalúa el trabajo y la exposición del grupo. Así conseguimos que se autoevalúen los propios alumnos de forma objetiva a través de la rúbrica que les facilita el profesor.

Finalmente, se procederá a una última puesta en común final entre todos los equipos, y al final de curso se entregará un Trabajo individual (por exigencia Guía Docente)

La Evaluación del Trabajo será :

La evaluación, como hemos afirmado, será realizada conforme a una rúbrica a la que los alumnos podrán acceder para saber que se les evalúa, incluyendo en la evaluación una exposición pública del contenido del trabajo, siendo evaluados por los propios alumnos.

Las Exigencias de formato de los diversos trabajos son:

El trabajo consiste en la realización, de forma individual y grupal, de un documento de 30 páginas con letra Times Roman 12 y 1,5 interlineado a cerca de la Unidad Didáctica que les corresponda cuando se trate del trabajo en grupo, y de la totalidad de la materia en relación al trabajo individual.

Exigencias de tiempo:

Deben entregar el trabajo en un plazo establecido 6 de abril y se debe incluir en el Trabajo

Contenido		
El tema o la argumentación principal que se expone no están claros. Se incluye información no relacionada de ninguna manera con el tema 0puntos	Cantidad de información apenas suficiente para cubrir el tema; uso de una sola fuente de información 2puntos	Información abundante claramente relacionada con el tema que se expone; los puntos principales se desarrollan con claridad y toda la evidencia sustenta el tema 5puntos
Coherencia y organización		
La presentación es fragmentada e incoherente; no es fluida; el desarrollo del tema es vaquo; no tiene un orden lógico de presentación 0puntos	El tema se desarrolla en forma irregular, poco clara, no bien organizada y poco fluida. No presenta conclusiones 2puntos	El tema se desarrolla y especifica claramente. Los ejemplos específicos son apropiados y permiten desarrollar la exposición; las conclusiones son claras, el expositor domina el contenido 5puntos
Creatividad		
la presentación es repetitiva, con poca o ninguna variación; empleo insuficiente de medios y materiales. Solo lee el texto. 0puntos	Poca o ninguna variedad, el material se presenta con poca originalidad o interpretación propia 2puntos	Presentación de material muy original. Aprovecha lo inesperado para mejorar su presentación; captura la atención de la audiencia 5puntos
Material		
Empleo pobre o ausente de material o uso no efectivo de éste; desequilibrio en el empleo de materiales ausente insuficiente o excesivo 0puntos	El empleo de material no es muy variado y no se conecta bien con el tema 2puntos	Empleo balanceado de materiales; se usan apropiadamente para desarrollar el tema; el empleo de materiales es variado y apropiado. 5puntos
Expresión gramatical		
Tiene una expresión gramatical, ortográfica y lingüística incorrecta 0puntos	En ocasiones tiene una expresión gramatical, ortográfica y lingüística incorrecta 2puntos	Todas el trabajo es correcto gramaticalmente, ortográficamente y lingüísticamente 5puntos

- Reglas para la puntuación

- La puntuación mínima posible para esta rúbrica es de 0 punto(s) y se convertirá en la nota mínima posible en este módulo (que es cero a menos que la escala se utilice). La puntuación máxima es de 25 punto(s) y se convertirá en la nota máxima posible

Puntuaciones intermedias se convertirán y redondearán a la calificación más cercana disponible.

Si se utiliza una escala en lugar de una calificación, la puntuación se convertirá en los elementos de la escala como si fueran números enteros consecutivos:

- Opciones de rúbrica

- Criterio de ordenación por niveles: Ascendente por número de puntos
- Permitir a los usuarios una vista previa de la rúbrica utilizada en el módulo (en caso contrario, la rúbrica solo será visible después de la clasificación)
- Mostrar la descripción de la rúbrica durante la evaluación
- Mostrar la descripción de la rúbrica a aquellos que serán calificados
- Mostrar los puntos para cada nivel durante la evaluación
- Mostrar los puntos para cada nivel a los evaluados
- Permitir a quien califica añadir comentarios de texto para cada criterio
- Mostrar comentarios a los evaluados

2.2.-Trabajo cooperativo como herramienta docente.

La metodología basada en la elaboración del trabajo cooperativo es empleada en la docencia de esta asignatura ya que permite una visión amplia de los contenidos, además de que posibilita el acercamiento de los alumnos a esta materia tan compleja y extensa para ellos.

Si bien es cierto que se pretende el trabajo cooperativo, la memoria de la titulación y así la guía docente obliga a la redacción de un trabajo final individual por lo que se pretende aprovechar la técnica del trabajo cooperativo para nutrir el trabajo final, y de este modo, adquirir con mayor seguridad los objetivos de aprendizaje que se pretende con la asignatura.

El empleo del libro: Equipos de cine. Películas que enseñan a trabajar en equipo, tiene la finalidad de facilitar a los alumnos la adquisición de forma práctica y rápida de unos conocimientos básicos para poder trabajar en equipo, pudiendo eliminar obstáculos.

Cada grupo, en el horario de clase asignado, debe tener elaborado su trabajo en equipo de las unidades didácticas que le han correspondido y, de ese modo, aportar un documento que sirve de base al resto de equipos, y al equipo evaluador (equipo 11) para proceder a la exposición de la materia, con el requisito de que sea de la forma más práctica posible, explicando con el empleo de TICs la materia asignada, a ser posible con el empleo de fotografías y dibujos.

Se trata de una aprendizaje del contenido de la materia de forma dinámica y facilitando la adquisición de conocimientos. No se descarta la intervención del profesor en diversos momentos para aclarar ideas o conceptos, apoyar al equipo que está exponiendo el contenido e incluso contar anécdotas de la realidad practica del ejercicio profesional.

La exposición final se realiza por los representantes de cada equipo, escogidos por el profesor de la asignatura, de forma que en una sesión aportan un resumen completo de toda la materia impartida durante el semestre, con inclusión de puntos fuertes y débiles de la materia y valoración final del contenido, todo lo cual también es evaluado.

3.- CONCLUSIONES

La práctica del trabajo cooperativo por parte de los alumnos ha ayudado a dar una visión de conjunto de la asignatura, así como a mejorar la comprensión y capacidad de análisis jurídico ya que el alumno adquiere un esquema de toda la normativa que le afecta de forma práctica y dinámica.

Los resultados de aprendizaje han sido adquiridos con notable mejoría respecto a años anteriores, y ha satisfacción del alumnado como se refleja en la evaluación de la asignatura, donde la asignatura y el profesor proceden a valorarse de manera excelente por parte de los estudiantes.

Por tanto, la aplicación de esta técnica de aprendizaje se puede considerar muy satisfactoria en todos los sentidos.

4.- BIBLIOGRAFÍA.

AA. VV. (2004) Como crear equipos efectivos. *Harvard Business Essentials*, Harvard Business School Publishing Coporation y Ediciones Deusto.

FERNÁNDEZ MARCH, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educar*, 33.

GOMEZ JARA, M, (2007). La responsabilidad profesional sanitaria. Barcelona: Atelier Libros SA.

GOMEZ JARA, M Y NOVEL MARTÍ, V. (2007). El ejercicio privado de las profesiones sanitarias: requisitos legales. Barcelona: Atelier Libros SA.

JOUVENCEL M.R. (2002) Manual del perito médico. Fundamentos técnicos y jurídicos. Ed: Ediciones Díaz de Santos.

LATORRE, A. (1985) Introducción al Derecho. Barcelona: Ariel.

MUÑOZ PÉREZ, J.M. (2012). Equipos de cine. Películas que enseñan a trabajar en equipo. *Biblioteca nueva*.

RODRÍGUEZ RIVERA F.E. (2010) Nueva legislación sanitaria española. Presente y futuro de los profesionales de la salud. Ed. Mad.

DR. MARÍ FARINÓS, JESÚS. Licenciado en Derecho por la Universidad de Valencia en 1997 con premio extraordinario. En 1999 consigue la beca Ernst & Young a los tres mejores licenciados en derecho de España, otorgada por el mencionado despacho de abogados, por el IE Business School y el diario Cinco Días. En 2001 Realiza un máster en Asesoría Jurídica en el IE Business School. En 2003 consigue la I beca "profesor Manuel Broseta" de Derecho Mercantil Europeo en la Academy of European Business Law, Colegio de Europa, Brujas. Tras un periodo de dedicación profesional a diferentes responsabilidades en la administración pública, en 2013 obtiene el Doctorado Cum Laude en la Universidad Europea de Madrid (grupo Laureate Universities) por su tesis doctoral "La Responsabilidad Social Corporativa. Una forma de colaborar en la protección del Medio Ambiente. El contrato de la sociedad civil y emprendedora con la sostenibilidad". Actualmente imparte docencia en EDEM centro universitario y es Secretario General del Consejo Social de la Universitat Politècnica de València.

MUÑOZ PÉREZ, DAVID. Doctor en Derecho por la Universidad Carlos III de Madrid, Profesor de Derecho Administrativo. Secretario del Departamento de Derecho Público. Así mismo, es coordinador de los Trabajos Fin de Grado del Grado en Derecho, coordinador de los Trabajos Fin de Master del Master Universitario en Abogacía, y del Master Universitario en Gestión Administrativa. Participa como investigador en un proyecto emergente de concurrencia competitiva de la Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana, y es Investigador Principal en un proyecto interno con evaluación externa por ANEP.

07

**Incorporando una visión global a cursos
tradicionales en administración de empresas.
La experiencia del curso introducción
al derecho de los negocios en español.**

...

Dr. Joan Martínez Evora
Lecturer in Business Law
Universidad de Miami

RESUMEN:

Estas líneas se enfocan en mi experiencia transformando un curso tradicional en la enseñanza de derecho de los negocios en la Escuela de Administración de Empresas de la Universidad de Miami, y en la respuesta a la necesidad de una visión global incorporando herramientas como el idioma, la visita de profesores extranjeros, y la enseñanza cooperativa e internacional en ese curso. Arguye que, a la larga, no es la tarea culpar a un grupo, país o a un individuo por las desventajas de un método, llámese el de “conferencias” o el de “casos”, ya que una mejor educación como expuse y es mi visión, es trabajo de todos. Parten estas líneas del compromiso ético e individual del profesorado de entregar un mejor producto, y de la ética colectiva de las universidades de integrar programas que apoyen, promuevan y fomenten “cimas claras en ásperos senderos”.

El artículo pretende explorar los ásperos senderos de la pedagogía legal estadounidense, sin duda la semilla de brillantes mentes jurídicas de nuestros tiempos. Investiga, específicamente, el porqué del arraigo a un método del siglo XVII y, en particular, examina y expone mis experiencias incorporando elementos globales a un curso tradicional en Escuelas de Negocio, apostando por un mejor producto educativo, uno que esté más allá de una educación legal estadounidense subtitulada.

ABSTRACT:

These lines focus on my experience transforming a traditional course in business law at the University of Miami School of Business, and the answer to the need for a global vision by incorporating global competencies such as language, visiting foreign professors, and cooperative learning in that course. In the long run, our task is not to blame a group, country, or individual for the disadvantages of a method, be it the “lecture method” or the “case method”. A better education, as I explained and it is my view, is a global task. These lines have as premise the ethical and individual commitments of teachers to deliver a better work product, and the collective ethics of universities to integrate programs to support, promote, and encourage “clear peaks in rough paths”.

The article aims to explore the rough paths of American legal education, certainly the seed of brilliant legal minds of our time. It investigates, specifically, why the attachment to a method of the XVII century and, in particular, examines and shares my experiences incorporating global elements to a traditional course in business schools, betting on a better work product, one that is positioned above an American legal education with subtitles.

SUMARIO.

- I. Más que una introducción. II. Los orígenes del método del caso. 1. Revisión y resumen de la literatura sobre las críticas al modelo del caso. 2. Nuevas alternativas al caso en las Escuelas de Derecho. III. El estudio del caso en las escuelas de negocio. 1. El camino hacia una visión global aplicada a un curso tradicional de negocios: Mis experiencias. 2. Algunos apuntes pedagógicos: IRAC, Case Briefs y Debates. a) IRAC. b) “Case Briefs”. c)

Debate. d) Formato del curso. e) Criterio de evaluación. IV. A modo de conclusiones. V. Agradecimientos y nota aclaratoria. VI. Bibliografía.

I. MÁS QUE UNA INTRODUCCIÓN

La educación nos compete a cada individuo, y es a la vez una responsabilidad colectiva. Esta última presenta retos y tiende muchas veces a diluirse --en muchas ocasiones a perderse su noción como tal--.

Cuenta la Parábola del Sadhu, que invito a leer y aquí procedo a comentar, que un funcionario de Stanley Morgan, Bowen H. McCoy, viajó al Himalaya para la expedición de su vida, esas que como bien él describe “solo se hacen una vez”. Cuando estaba muy cerca del fin del camino, uno de los neozelandeses en el pasaje pasa con un hombre descalzo y sin ropas, un hombre santo de la India (sadhu) que encontró moribundo y temblando tirado en el hielo. La parábola describe que todos los miembros del grupo “le asistieron como pudieron” al sadhu, pero que nadie se responsabilizó individualmente por llevarlo a un lugar seguro. Luego de muchos avatares y de llegar a la cima, desconocían de su paradero (McCoy, 1997).

¿Y por qué empezar con esta parábola? Ciertamente que muchas preguntas emergen de ella, y que es bien conocida en los círculos de las Escuelas de Negocio. ¿Quién es responsable por la educación del estudiante global de hoy? El lector se pudiera preguntar si McCoy era responsable por el sadhu, el neozelandés, los japoneses por no prestar el caballo, en fin, cada miembro de esa expedición. Pero cabe también preguntarse, y haciendo analogías sumamente extensivas, por la responsabilidad hacia el estudiantado de hoy en su conjunto. Muchos estudiantes que constituyen minorías o son “no tradicionales” en Estados Unidos se encuentran abandonados a merced de la auto-educación, frente a una metodología que les es ajena. Sí, caminando en ásperos senderos. ¿Es el profesor, el estudiante, la administración escolar, la sociedad, los legisladores, nadie?

¿Justifica la “meta anhelada” el dejar al sadhu en medio del camino? O quizás las metas se alcanzan rara vez buscando difusas cimas, y es en la (s) trayectoria (s) --que pueden ser varias y/o disímiles-- donde se encuentra el verdadero valor del aprendizaje que conlleva al ascenso y desarrollo del ser humano.

Lo cierto de esta historia es que, después de regresar del Himalaya, McCoy escribió su experiencia y relató en sus meditaciones del viaje que de las cuatro veces que viajó a Nepal, la más interesante había sido no la de llegar a la cima del Himalaya, sino “en 1975 cuando vivió en casa de un sherpa por cinco días recuperándose del mal de las alturas” (McCoy, 1997, p. 8). ¿Cuál era la finalidad de su viaje? ¿Cuál es la finalidad del nuestro? ¿El camino o el destino? Esta parábola, sin duda, invita a reflexionar sobre las experiencias colectivas, la cooperación en todos sus sentidos y formas, y la verdadera responsabilidad para con los demás.

Al punto. Quise referirme a ella porque en la era de los “rankings” y las “promociones”, pareciera que se pierde el sentido real de nuestro camino como educadores. Es conocido que los complejos problemas de la modernidad exigen y esperan soluciones individuales, pero cada vez más las organizaciones buscan soluciones conjuntas. Las profesiones tradicionales como el derecho brindan importantes ventajas para contender los retos de las sociedades globales y para el trabajo en equipo. Pero nos damos cuenta que no es suficiente, y en nuestro campo académico, que podemos ser

mejores estudiantes, mejores educadores. No dejar atrás a ningún estudiante es responsabilidad de todos, e incluir y desarrollar programas integrales para nuestros educandos debiera ser una de las soluciones de primer orden. Programas que expandan los horizontes y añadan materiales necesarios para competir en los mercados laborales de Estados Unidos, de Europa, Latinoamérica, y de donde estemos.

En mi terreno en particular, la educación en Escuelas de Negocio, nuevas profesiones y programas han surgido a lo largo de los Estados Unidos a una velocidad cósmica, así como también nuevas disciplinas dentro de las tradicionales. Sin embargo, se discute en nuestros círculos y en la literatura si los nuevos egresados tanto de las carreras tradicionales como de las nuevas poseen las habilidades necesarias para afrontar los desafíos de estos tiempos. Y es una discusión, a mi entender, legítima. En estos tiempos evolucionan mucho más rápido el entramado de relaciones socio-económicas y jurídicas, se diluyen las fronteras del conocimiento que celosa y hábilmente guardaban las ciencias jurídicas, y análogamente debieran evolucionar la pedagogía y la enseñanza del derecho.

Estas líneas se enfocan en mi experiencia transformando un curso tradicional en la enseñanza del derecho en las Escuelas de Negocio, y en la necesidad, como en la parábola, de un acercamiento conjunto incorporando elementos globales como el idioma, la visita de profesores de otros países, y la enseñanza cooperativa internacional. Este programa piloto, ya en su tercer año, es concebido más como una respuesta que como una meta, más como una trayectoria que como una “cima difusa”.

A la larga, no se trata de culpar a un grupo, país o a un individuo por las desventajas de un método, llámese el de conferencias o el de casos, ya que una mejor educación como expuse y es mi visión, es tarea de todos. Parten estas líneas del compromiso ético e individual del profesorado de entregar un mejor producto, y de la ética colectiva de las universidades de integrar programas que apoyen, promuevan y fomenten “cimas claras en ásperos senderos”.

El artículo pretende, de manera general, explorar los ásperos senderos de la pedagogía legal estadounidense, sin duda la semilla de brillantes mentes jurídicas de nuestros tiempos. Investiga, específicamente, el porqué del arraigo a un método del siglo XVII y, en particular, opina sobre si se justifica su existencia hoy estudiando sus críticas. Expone mis experiencias incorporando elementos globales a un curso tradicional en la licenciatura en Administración de Empresas.

Su contenido se compone de tres partes: La revisión breve del origen del método del caso en los Estados Unidos. La adopción del método por las Escuelas de Negocio exponiendo brevemente sus características *sui generis* y señalando el trabajo del método de Miami como ejemplo de innovación. Esta parte incluye mis empeños impulsando el estudio de cursos básicos a través de este método e incorporando competencias globales como el idioma y las cooperaciones internacionales. Luego se concluye.

II. LOS ORÍGENES DEL MÉTODO DEL CASO.

El origen del método del caso (case method) en los Estados Unidos se atribuye al gran jurista estadounidense Christopher Columbus LANGDELL y a su trayectoria como Decano de la Escuela de Derecho de Harvard (GARVIN, 2003, p. 58; RAKOFF y MINOW, 2007, p. 597). Anterior a este método, exponen los autores que los estudiantes aprendían a través de las lecturas y conferencias (lecture method). LANGDELL impulsó

un cambio hacia un método basado en la preparación para argüir, discutir, y argumentar casos, es decir, casos que se componían/extraían de decisiones judiciales debatidas a través de preguntas del profesor y respuestas de los estudiantes. En esencia, este modelo promovía el aprendizaje activo y participativo. Uno de los objetivos era que los estudiantes “sacaran sus propias conclusiones” y que aprendieran a identificar, distinguir, y comparar principios jurídicos coherentes después de haber leído los casos asignados y haber participado en los debates.

Según GARVIN, para LANGDELL los principios jurídicos, una vez aprendidos, podían ser aplicados a cualquier situación fáctica y, por consiguiente, entender la ley como una consecuencia era una idea central en este método. Otra idea en la pedagogía de LANGDELL era la concepción del derecho como ciencia natural. La práctica tenía un papel secundario como generadora de habilidades necesarias para el ejercicio de la abogacía. El método surge de las propias experiencias de LANGDELL como estudiante/aprendiz de derecho en su época, ciertamente basadas estas experiencias en el sistema esencialmente experimental de aprendizaje, de tutorías, práctico, y de entender el principio legal después de la revisión sistemática de “caso tras caso”. Cuentan varios autores que LANGDELL pasaba horas en la biblioteca revisando decisiones de varias ramas del derecho, compilándolas y estudiándolas. Así, LANGDELL buscaba casos relevantes basándose en los principios y doctrinas jurídicos que conformaban y enriquecían la ciencia del derecho. No todas las decisiones eran relevantes, decía. RUBIN argumenta que esta visión donde el “derecho era un sistema cuyas reglas específicas se derivan de un número relativamente pequeño de principios generales que forman un todo coherente” es una visión básicamente de ciencia natural (RUBIN, 2007, p. 632).

Como ciencia adoptaba la búsqueda y procesos de interrogantes similares a los de las ciencias naturales, “una búsqueda que arrojara los principios que conformaban la fuente de la coherencia del todo”. Lógicamente estos principios no eran del todo evidentes, y no se encontraban en un tratado de derecho. La observación como en las ciencias naturales y el estudio de las manifestaciones particulares eran la clave para descubrir el “todo coherente o universal”, de alguna manera puede acuñarse que el método era de lo particular (caso en concreto) para llegar a lo general (principio jurídico) --y viceversa--.

La experimentación era el método y la evidencia eran las decisiones judiciales publicadas. ¿Dónde encontrarlas? En la biblioteca. En esa época no existían Westlaw ni LexisNexis. Estas bases de datos electrónicas no surgen hasta mucho después. Por lo que LANGDELL decía que para el abogado la biblioteca era como el laboratorio para un físico o un químico (RUBIN, 2007, p. 633).

Pero como ciencia se complejizaba el proceso de aprendizaje para los estudiantes, quienes tenían que trabajar no solo de lo particular a lo general, sino también de lo general a lo particular. Es en ese proceso donde radica el aprendizaje. Para él “...[t]ener tal dominio de los principios y doctrinas que se sea capaz de aplicarles con constante facilidad y certidumbre a la madeja enmarañada de asuntos humanos, es lo que significa ser un verdadero abogado; y por lo tanto adquirir tal maestría debe ser el negocio de cada estudiante serio de leyes” (RAKOFF y MINOW, 2007, p. 599, nota al pie 9).

1. REVISIÓN Y RESUMEN DE LA LITERATURA SOBRE LAS CRÍTICAS AL MÉTODO DE CASO

Este método ha sido criticado extensamente. RUBIN señala que muchos de los edificios donde se encuentran las Escuelas de Derecho han sido renovados, lo cual sin duda es un logro tremendo. Sin embargo, también señala que tal renovación no ha llegado a los métodos de enseñanza, “que datan de la década de los 1870s y 1880s”. Similares observaciones hacen otros profesores, “[l]a educación legal americana ha sido una asombrosa y estable práctica cultural”, anuncian desde el 2007 RAKOFF y MINOW, abordando la necesidad de transformar la manera en que los abogados se entrenan en las Escuelas de Derecho en Estados Unidos.

RAKOFF y MINOW, profesores de la Escuela de Derecho de Harvard, MINOW además de profesora su Decana, abogan por la necesidad de brindar herramientas que ayuden a encontrar nuevas soluciones, ya que exponen que estas se están llevando a cabo por otras profesiones como la economía, la administración de empresas y las ciencias políticas, y “menos cada vez por la abogacía” (RAKOFF y MINOW, 2007, p. 597).

La literatura en este campo y punto, como puede observarse, es abundante. En el reporte sobre la educación legal en los Estados Unidos, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching señala las deficiencias en la educación legal como resultado de este método (SULLIVAN, 2007, pp. 5-6). Entre otras críticas se señalan que el debate se reduce muchas veces a lo aprendido de casos de cortes de apelaciones que carecen de la riqueza de los hechos de la vida cotidiana, tal como fueron presentados y debatidos en un tribunal de primera instancia, por ejemplo, o expuestos por los clientes en la primera entrevista con el abogado. Este vacío lo han venido a llenar clínicas docentes y programas dedicados a entrenar estudiantes en las habilidades de la práctica jurídica. Es el caso de programas de “litigation skills” y de “moot court competitions”.

Se discute que simplemente con las lecturas de los casos de apelación no es suficiente para preparar abogados, que esto limita el pensamiento crítico ya que se asume que los hechos son conocidos y no sujetos a controversia, y que los problemas presentados a la corte de segunda instancia son de alguna manera también “reducidos”.

En la práctica pedagógica, comento, es cierto que es muy difícil para el profesor alterar hechos o la decisión (holding) e incorporar nuevos problemas en el aula cuando el texto básico es una decisión de segunda instancia, y además editada. Sin embargo, el ingenio de muchos profesores es el que ha conllevado a suplementar estas deficiencias con experiencias del mismo profesor, de la práctica jurídica, con casos hipotéticos redactados para la materia en cuestión (por ejemplo, los “casos” de las Escuelas de Negocio), o con relatos de casos similares.

Otra crítica aguda al método es que no enseña habilidades que se examinan en los controles o prueba final. Esto también puede ser erradicado con programas que el profesor implemente para que los controles reflejen lo practicado y enseñado en clases.

LUNG expone que habilidades analíticas importantes son desplazadas en el método de caso por el aprendizaje enfocado en la doctrina y las reglas. Este autor agrupa las desventajas del método de caso en tres: (1) sustantivas, (2) demográficas y (3) profesionales.

LUNG señala que el aprendizaje sustantivo de las reglas es quizás el menos importante y complejo de las habilidades que un abogado debe aprender para ejercer. Así indica que el método de caso deja al estudiante sin desarrollo pleno en habilidades como “la identificación de problemas (issue spotting), aplicación, análisis, síntesis, y evaluación” (LUNG, 2009, p. 732), y que no enseña habilidades analíticas como se pensaba ya que tiene la tendencia de beneficiar indirectamente --“vicarious learning”-- a un grupo de estudiantes de derecho sobre otros. Explica que en este tipo de enseñanza, los estudiantes aprenden al escuchar debates de otros estudiantes, fundamentalmente con el profesor, y que algunos estudiantes sencillamente no pueden o alcanzan a seguir la “historia” o reglas deducidas de la “historia” contada en clase.

Desde el punto de vista demográfico, el autor expone la investigación de muchos profesores sobre el cambio en la composición del estudiantado en las Escuelas de Derecho estadounidenses en factores como raza, género, orientación sexual, nacionalidad, edad, por solo mencionar algunos. Muchos estudiosos de este tema han observado que este método junto con la pedagogía socrática favorece a estudiantes masculinos blancos en detrimento de estudiantes mujeres, estudiantes de color y otros estudiantes no tradicionales (LUNG, 2009, p. 726). Por ejemplo, señala que aunque las mujeres y los hombres acceden a las Escuelas de Derecho con credenciales muy similares, en un promedio, los estudiantes hombres reciben mejores calificaciones que las mujeres a lo largo de los tres años de carrera (LUNG, 2009, p. 727, ver nota 16 citando las investigaciones del profesor GUINIER). Por último, plantea el beneficio de la enseñanza auto-dirigida y la necesidad de adaptar la pedagogía a las respuestas y estilos de aprendizajes de un estudiantado diverso y multicultural.

A pesar de las críticas a este método, la mayoría de los estudios arrojan que sigue siendo el método imperante en la enseñanza del derecho en los Estados Unidos (SAUNDERS y LEVINE, 1994, p. 129). ¿Pero qué hizo que este método se hiciera tan popular y se propagara al resto del país?

Al decir de los profesores RAKOFF y MINOW, este método fue una “manera de comunicar información; de cultivar un estilo de razonamientos y cuestionamientos que eran intelectualmente respetables; también muy compatibles con el ejercicio paradigmático de la adjudicación, así como para captar la atención de intereses de un gran número de estudiantes a un costo relativamente bajo de materiales e instrucción” (RAKOFF y MINOW, 2007, p. 598).

Otros factores que según RUBIN contribuyeron han sido coyunturas estructurales y políticas académicas.

Estructurales pues es poco costoso y la educación legal genera grandes ingresos para las universidades. En términos de políticas académicas, RUBIN cita que no existe un interés en la pedagogía en sí, sino en la investigación jurídica, la cual es el camino a “promociones”, “rankings”, puestos de administración y compromisos intelectuales estimulantes para los profesores. Así las cosas, pocos se han preocupado por cuestionar este método, y su popularización condujo a su adopción mayoritaria en el país (RUBIN, 2007, p. 614). RUBIN dice que nos adaptamos y juzgamos con conformismo a un método que hoy no es moderno, cuya base es el derecho común en un sistema legal donde, como expuse en la Jornada en Valencia, el estado y los entes administrativos juegan un papel primordial en la creación del derecho --el estado administrativo--.

Para LANGDELL, el derecho era realmente el derecho común o precedente judicial, no el administrativo, internacional o constitucional. De hecho, LANGDELL y sus discípulos se negaron a integrar en el currículo de Harvard Law materias no tradicionales en su época como el derecho internacional o el derecho constitucional. Añade RUBIN que en el estado administrativo y regulador es el legislador quien crea la ley, no los jueces. Por lo que se pudiera argüir que “a los estudiantes de hoy se les debiera requerir que lean estatutos y regulaciones y no casos” (Rubin, 2007, p. 617).

A pesar de esto, el método del caso ha preparado y continúa preparando a generaciones de abogados estadounidenses. Las críticas no niegan que es un método que enseña otras habilidades imprescindibles para el ejercicio de la abogacía como “la lectura de casos, identificación de problemas, análisis de hechos, de políticas públicas, teorías, y la síntesis”. (LUNG, 2009, p. 731).

2. NUEVAS ALTERNATIVAS AL CASO EN LAS ESCUELAS DE DERECHO

La más conocida alternativa al método de LANGDELL es el método de problema (problem method). Este se caracteriza por presentar a los estudiantes una discusión de problemas en vez de sentencias judiciales de las cortes de apelaciones, basados en el aprendizaje a través de la práctica o resolución de problemas concretos (LUNG, 2009, p. 734), donde los estudiantes aprenden las habilidades que necesita un abogado.

LUNG describe los beneficios del método de problema discrepando que los estudiantes, en vez de ver a otros estudiantes debatir entre sí, escucharlos y tratar de aprender dándoles seguimiento a estos debates (clásico aprendizaje con el del caso), practican y ejecutan haciendo ellos mismos. Por ello se citan el desarrollo de habilidades analíticas como “la identificación de problemas, la síntesis de casos, aplicación de reglas, análisis de hechos, y la analogía y distinción de casos” como beneficios del aprendizaje enfocado en la práctica. (LUNG, 2009, p. 734, nota al pie 65, citando las obras de los profesores MOSKOVITZ, KAPLIN, y ARNOLD).

Añade que los estudiantes con este método van más allá del razonamiento legal de una sentencia de apelación, y fomentan argumentos alternativos preparándolos para la realidad del ejercicio de la abogacía y no para un examen, pues es lo que los abogados hacen en la práctica diaria. Por último, LUNG expone que educadores han esgrimido que el método del problema motiva y facilita la enseñanza auto-dirigida al crear nuevos conocimientos que se pueden aplicar --y transferir-- a situaciones nuevas.

III. EL ESTUDIO DEL CASO EN LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS.

Hasta aquí he descrito el panorama de la enseñanza primordialmente en Escuelas de Derecho. Otro ha sido el rumbo en la enseñanza basada en casos en otras escuelas. La Escuela de Administración de Empresas de Harvard no adoptó el método de caso de LANGDELL hasta 1920 cuando su segundo Decano, un graduado de Derecho, lo estableció (GARVIN, 2003, p. 56). La necesidad de este método de enseñanza ha sido reconocida por profesores de negocios y las diferencias del tipo de “caso” adoptado apuntadas, ya que el caso en las Escuelas de Negocios les presenta a los estudiantes mucha más información y es más rico en detalles que el caso de apelación de las Escuelas de Derecho. GARVIN, RAKOFF y MINOW revelan y ensalzan la educación en las Escuelas de Administración de Empresas, ya que nuevas gamas de habilidades se

desarrollan con estos nuevos tipos de “casos”, como solucionar problemas desde varios ángulos y puntos de vista, identificar lo que no saben y desarrollar el cómo y dónde buscarlo.

1. EL CAMINO HACIA UNA VISIÓN GLOBAL APLICADA A UN CURSO TRADICIONAL DE NEGOCIOS: MIS EXPERIENCIAS

Habiendo revisado las ventajas y desventajas del método de caso en la pedagogía legal estadounidense, paso a exponer y opinar sobre mis experiencias en ambas casas de estudio: Leyes y Negocios. Comencé adoptando un modelo bilingüe en el otoño de 2014, en la Escuela de Administración de Empresas de la Universidad de Miami, Estados Unidos. A pesar de haber impartido varios cursos de derecho en español anteriormente en la Habana y en Miami, indudablemente el hacerlo a estudiantes de negocios conllevaba nuevos retos.

Mis preocupaciones no se basaban en enseñar en sí, ni en el idioma, ni en la materia. Empecé como maestro desde muy joven y en las circunstancias difíciles de Cuba. Para este entonces había enseñado no sólo a estudiantes de derecho, sino también a estudiantes de negocio a nivel básico, postgrado y ejecutivo. En cuanto al idioma, tampoco este era una barrera para mí. Impartí derecho en Cuba en español, y en los Estados Unidos impartí Derecho de Obligaciones y Contratos en la Escuela de Derecho de la Universidad de Miami, en el otoño de 2011, también en español. Este curso de Obligaciones logró con éxito reunir a estudiantes de derecho interesados en aprender y fortalecer los conocimientos comparativos del derecho civil, tronco común, a la vez que enriquecían sus habilidades lingüísticas y se preparaban para servir a la comunidad.

Los resultados en aquel entonces fueron muy gratificantes. El modelo del curso se apartó del modelo de LANGDELL, era eminentemente comparativo y el método de enseñanza incluyó no solo el debate de casos, sino también el tradicional de conferencias y presentaciones estudiantiles. O sea, llevaba en alguna medida la educación clásica continental europea a las aulas estadounidenses. Las conferencias y el texto estuvieron basados en el Manual de Obligaciones del Dr. D. Luis Díez-Picazo, los cuales se complementaron con sentencias puntuales del Tribunal Supremo de España, Luisiana, Colombia y Puerto Rico. El curso usó plataformas digitales (Westlaw y Blackboard) y los estudiantes se auxiliaron de la tecnología existente en ese entonces. Una de mis visiones era el modelo de “study abroad” sin tener que viajar al extranjero, lo transportaba al mismo Miami.

Pero el enfoque esta vez en la Escuela de Negocios era distinto: era el de impartir uno de los cursos básicos para estudiantes de negocio de la licenciatura en un idioma extranjero. Entendí que podía no solo enseñar derecho de los negocios sino también brindar una gama de aptitudes globales a mis estudiantes e, importante también, seguir acercando a mis estudiantes al servicio de la comunidad local e internacional. Así las cosas, promoví la idea de impartir Introducción al Derecho de Negocios, un curso tradicional en las Escuelas de Negocios del país, pero en idioma español.

De acuerdo a la literatura consultada y de mis conversaciones con colegas, no existe un modelo similar en los Estados Unidos, o sea, es el primer curso de este tipo en el país a enseñarse en un idioma extranjero. Allí radicaba mi preocupación: ¿cómo enseñar un curso de derecho estadounidense en Estados Unidos, en español, un curso tradicional y básico (y por básico indico esencial), sin que constituyera enseñanza de derecho subtitulada para los estudiantes estadounidenses?

El derecho es complejo en sí, es un gratificante pero “áspero sendero” para quienes se enfrentan a él por primera vez, su lenguaje es exclusivo y sus múltiples dialectos inagotables. Sabemos todos a lo que me refiero. El curso necesitó de mucha práctica, traducciones, presentaciones, seminarios, coordinaciones internacionales y conferencias que suplementaran el texto básico en inglés. La precisión de una palabra o un término conllevaba a múltiples esfuerzos y búsquedas por parte de los estudiantes. Ese era impensadamente uno de los propósitos, hacer las cosas con seriedad y convertir el “trayecto en meta”.

En cuanto a la pedagogía, el modelo hasta el momento ha seguido el método de Miami con un sistema híbrido de casos, la utilización de mapas conceptuales, ejercicios prácticos de debate, conferencias, seminarios donde invito a profesores que hablan español, “mock trials” o arbitrajes simulados en clase, películas asignadas, y presentaciones de estudiantes. La metodología original en la que se basó (el método de Miami) surgió en el Departamento de Derecho Comercial de la Universidad de Miami al cual pertenezco (ver para una explicación de este modelo SACASAS y CAVA).

2. ALGUNOS APUNTES PEDAGÓGICOS: IRAC, BRIEFS y DEBATES

a) “IRAC”

Uso en esta clase un razonamiento legal basado en el precedente judicial, que parte esencialmente de una similitud encontrada en un caso anterior con un precedente que es obligatorio (binding). Existe el precedente persuasivo (persuasive), el cual el juez puede observar, pero no es de obligatoria adopción. Luego de leer el capítulo que anuncia la historia del tema, las fuentes, las reglas básicas, generales y particulares, el estudiante lee varios casos editados. Después de analizar toda esa información previa de base, comienza el repaso de los casos en debate en el aula y, por ende, el razonamiento legal. LEVI describe el razonamiento legal en general en tres pasos básicos (LEVI, 1974, p. 2):

- (1) El primer paso es encontrar esta similitud y traer el precedente a consideración.
- (2) El segundo paso es analizar la regla de derecho del primer caso para encontrar las similitudes con el caso en cuestión o a analizar.
- (3) El tercer paso del razonamiento legal es la aplicación de esta regla del primer caso al segundo caso y de ahí comenzar a encontrar, distinguir, y comparar similitudes y diferencias.

El distinguir similitudes y diferencias es el componente esencial del arte jurídico del common law y de mis clases. En general, el modelo de razonamiento IRAC parte de la identificación de problemas (issue spotting) seguido de la búsqueda de las reglas aplicables (generales y particulares). Estas reglas provienen de las fuentes del derecho en los Estados Unidos, o sea, de la Constitución, los estatutos, las regulaciones administrativas, y del precedente judicial. Luego se procede con el análisis: En el análisis el estudiante debe aplicar las reglas a los problemas y hechos del caso. Terminándose con la conclusión. Esta metodología de análisis y también de escritura provee una estructura a los escritos y es de suma y probada calidad argumentativa y explicativa.

b) “Case Briefs”

Este es un integrante crucial de mi metodología y se usa en la mayoría de las clases. Anuncio al inicio del curso su importancia y es requerido. El resumen del caso o “case brief” es una síntesis que los estudiantes preparan para cada clase. Adopta muchas formas, y puede ser o muy formal --cuando el profesor lo exige por motivos evaluativos-- o informal si es solo para la preparación individual del alumno. Incluye, generalmente, el resumen de los hechos relevantes, los problemas identificados, las reglas anunciadas, el análisis --es decir, cómo el juez llegó tras aplicar las reglas a los hechos a esa conclusión-- y las conclusiones o decisiones --holding--.

c) Debates

El debate toma lugar en la clase y es analítico por naturaleza. Dependiendo del profesor, adopta la modalidad socrática o mixta. No es un secreto que LANGDELL fue inmensamente criticado por sus estudiantes, quienes expresaban frustración al no entender “el punto” de su metodología. Cuentan también que perdió matrícula considerablemente en sus inicios. No fue concebido como un método que se midiera por su popularidad.

La realidad es que, incluso en métodos mixtos que toman por base el de casos, algunos estudiantes terminan clases expresando frustración con la modalidad socrática, y piensan que se están “enseñando ellos mismos”. Es por ello que el papel del profesor en las conclusiones es tan importante. El profesor brinda claridad a las discusiones de aula resumiendo los puntos neurálgicos y las reglas anunciadas. El debate no tiene por qué ser socrático en sí, puede ser un intercambio entre el profesor y los estudiantes, y a veces entre los estudiantes y el profesor como intermediario y/o director. Un debate que fluya espontáneamente y menos dirigido. Tradicionalmente toma la forma de preguntas y respuestas, hasta que el tema queda agotado.

En el debate, el profesor puede usar casos hipotéticos para comparar y distinguir el caso asignado. Un objetivo es lograr observar cada diferencia y llamar la atención no solo a lo general, pero también a los detalles --a veces en los “footnotes” (notas al pie) --. O sea, las distinciones con el caso asignado las trae el profesor con preguntas, o estudiantes preguntando las alternativas de las reglas anunciadas.

En los debates en el aula, el profesor puede iniciarlos llamando a estudiantes por sus nombres --conocido como un “cold call”-- pero generalmente esto sucede al principio de la clase, para fomentar el inicio del debate.

d) Formato del Curso

El curso Introducción al Derecho de los Negocios es un curso básico para estudiantes en la licenciatura en Administración de Empresas. Su método exige la práctica de la escritura y el análisis legal como bases del aprendizaje. Se aplica en todas las secciones en un año académico. Vale decir que el modelo de Miami que se sigue en el curso no es un método estático, pues se le incorporan constantemente elementos novedosos para mantenerlo actualizado, y es lo suficientemente flexible como para usar la tecnología en sus múltiples variantes. Un ejemplo pudiera ser la sustitución de un control por un reporte de una visita a una audiencia en un tribunal.

El curso se ha estructurado siguiendo el formato y contenido del mismo curso que se imparte en inglés BSL 212: Introduction to Business Law. Es aquí donde el aporte del profesor añade riqueza al desarrollo de las habilidades y competencias globales y lingüísticas de los estudiantes de negocio, en los debates y análisis.

El plan de estudio describe el curso de la siguiente forma:

“BSL 212 en español abarca el estudio de las implicaciones legales, éticas e internacionales de las transacciones comerciales en los Estados Unidos y propone una discusión de casos notables que han sentado precedente judicial en las cortes norteamericanas. El curso ofrece a los estudiantes una visión metódica y de razonamiento, centrada la misma en cómo el sistema jurídico supervisa el entorno empresarial nacional e internacional. La metodología del curso promete una experiencia única para los estudiantes en la resolución de problemas y, a la vez, proporciona la oportunidad de desarrollar sus capacidades de análisis y de toma de decisiones.” De ahí que los objetivos planteados en el plan de estudios sean los siguientes:

- Desarrollar el conocimiento sustantivo del sistema legal de los Estados Unidos.
- Desarrollar el conocimiento sustantivo de las normas legales que regulan los aspectos fundamentales de las relaciones comerciales, tales como los principios del Derecho de Contratos, incluyendo la venta nacional e internacional de mercaderías.
- Desarrollar el conocimiento sustantivo de las implicaciones internacionales de las transacciones comerciales.
- Presentar los aspectos teóricos y prácticos de la ética empresarial.
- Desarrollar la capacidad de análisis y de resolución de problemas de los estudiantes, y
- Desarrollar habilidades de presentación oral y escrita.

Sujeto a variaciones con notificación previa, un semestre típico de este curso incluye materias básicas del derecho de negocios estadounidense en el pre-grado de Administración de Empresas, tales como la introducción al derecho (conceptos generales), la resolución de conflictos comerciales (incluyendo a los ADR), el estudio de la ética en los negocios, la introducción a la Teoría General de Contratos, las formalidades contractuales como la escritura, los derechos de terceros al contrato, la ejecución, el incumplimiento contractual y las excepciones al cumplimiento, el derecho de daños, la transferencia de título y riesgo de pérdida de la cosa, y la responsabilidad por productos defectuosos: garantías y responsabilidad objetiva. Como señala OLAZÁBAL, el modelo es distinto de otros cursos dictados en otras escuelas del país por su metodología y contenido.

El curso aboga por una enseñanza mejor y de calidad. “En la práctica se encuentra la perfección”, es lema de los instructores del Departamento, y en el poder de escribir correctamente y con argumentos bien presentados. Para ello el curso toma como base sustantiva la Teoría General de los Contratos en Estados Unidos, el Código Uniforme de Comercio, y las leyes sobre responsabilidad objetiva en productos defectuosos. Existen otros cursos que incluyen otras materias denominados “Advanced” en niveles superiores.

e) Criterios de Evaluación

Un objetivo principal del curso es que el estudiante desarrolle habilidades de escritura. Por lo tanto, el plan de estudio indica que se utilizan para lograr este objetivo ocho pruebas teóricas. Estas pruebas o “quizzes” tienen como objetivo la práctica de la escritura. OLAZÁBAL reflexiona que son muy diferentes a los conocidos “one minute paper, OMP” (OLAZÁBAL, 2005, p. 125, nota al pie 12). Estos requieren del estudiante un análisis y aplicación de las reglas identificadas (generales y específicas) al caso en concreto. Es de 20 a 30 minutos y tiene la siguiente estructura: (1) Uno o dos casos hipotéticos planteando problemas; (2) Decisión (donde el estudiante elige el ganador); (3) Reglas de Derecho (donde el estudiante escribe las reglas generales y específicas); (4) Análisis (donde el estudiante aplica las reglas a los hechos y concluye explicando su decisión). Todos los trabajos calificados se evalúan en base a los siguientes criterios:

- 80 % se asigna a los argumentos sustantivos (argumento, lógica, exactitud de los principios jurídicos); y
- 20 % se asigna a la forma (dicción, gramática, puntuación, y ortografía).

Los estudiantes aprenden el idioma del derecho practicando a la vez competencias necesarias para operar en un mundo cada vez más competitivo y global. Hasta el momento ha tenido buena acogida y ha recibido el apoyo de la Escuela. El modelo se replicará este otoño de 2016 a Business Technology, otra disciplina dentro de la Administración de Empresas.

IV. A MODO DE CONCLUSIONES.

¿Por qué motivarse a hablar sobre pedagogía, o a escribir sobre ella? ¿Por qué incorporar elementos globales a cursos tradicionales? Pues porque mi generación entiendo comparta los mismos intereses de la generación global actual. Entre ellos, queremos una educación rigurosa que nos ayude a encontrar un trabajo, o a mejorar el que tenemos. Queremos a la vez prepararnos para la vida, realizar nuestros sueños y realizarnos profesionalmente, queremos una educación que nos inspire a ser mejores, que nos motive, nos dé herramientas para emprender o continuar el camino. Pero quizás también queremos una educación valiente, con preguntas constantes. Un educador que sepa dar respuestas pues queremos aprender, y ser parte. Y sentir que importamos, y que importa la educación pues de ella emana el desarrollo en quizás todas sus variantes, incluyendo el poder de entender y ejercitar la libertad que todo ser humano posee de expresar sus propios valores.

Escribir sobre pedagogía también es contribuir a nuestras universidades. Muchas organizaciones han fracasado por regionalismos y por no responder a las exigencias de su tiempo, en fin, por carecer de “global mindset”. En el lenguaje de negocios y empresas, nos referimos a estos desafíos muchas veces hablando de la rana que si la lanzan al agua hirviendo salta, pero si la colocamos tranquila en agua temperatura ambiente, y vamos subiendo lentamente la temperatura, no hace nada, hasta llega a adaptarse. Cuenta esta historia que, si seguimos subiendo la temperatura, ya cansada y sin poder salir, la rana junto con el agua hierve. Reacciona de súbito al cambio brusco, pero no está preparada para reaccionar ante cambios lentos pues se adecúa a ellos, se acomoda. Así ha cambiado el mundo, y con limitados recursos el modelo piloto que promuevo responde a este cambio antes que sea demasiado tarde.

La resistencia al cambio trae aparejada la crítica y el aferrarse al *status quo ante*, muchas veces es una resistencia sin sentido, otras veces es una resistencia valiente. Los debates de la pedagogía legal estadounidense no creo sean privativos del método

de LANGDELL, ni de los costos de las clínicas legales o de los programas de innovación global como el que he presentado en la enseñanza de la licenciatura como antesala a la carrera de derecho. Mucho ha de escribirse en otros frentes como la educación “online”, a distancia, o “sin barreras”.

En la Escuela de Negocio he indicado cómo no se ha heredado el método en su original concepción. Al contrario, tanto el caso como la pedagogía son sustancialmente diferentes. Habiendo experimentado la enseñanza en las dos casas de estudio, opino que implementar estas innovaciones pedagógicas fuera de la enseñanza del derecho tradicional en Escuelas de Derecho no es tarea fácil, tampoco lo es dentro, y se corre el riesgo de crear medios para alcanzar fines que se convierten en utopías.

Por ello, como antesala a la Escuela de Derecho, el programa que promuevo prepara al estudiante para ser un mejor empresario o abogado en el futuro, y tener una mejor experiencia en su transición a la carrera de derecho o MBA, de decidir esos rumbos. Entiendo que en el afán de alcanzar toda meta debiera existir el espacio grupal para la deliberación pues, como resultó con MCCOY en la parábola, puede que sea más productivo e interesante compartir las experiencias y aprender que alcanzar metas simbólicas. Estas, muchas veces, no están en las cúspides, sino en la cooperación y en el trayecto *per se*.

V. AGRADECIMIENTOS Y NOTA ACLARATORIA.

Quiero agradecer a los estudiantes de la Escuela de Administración de Empresas de la Universidad de Miami que han participado en esta experiencia, y a la Vicedecana de dicha facultad, Dra. Ann Olazábal, por abrir las puertas a la implementación de este curso. Agradezco la invitación de la Dra. María Elena Cobas Cobiella a publicar estas notas sobre mis experiencias como educador en este proyecto piloto, y al Vicedecano Dr. Javier Plaza Penadés y a la Dra. Luz Martínez Velencoso por los intercambios y conferencias celebrados tanto en España como en Estados Unidos. Por último, agradecer a los participantes en la Jornada de Innovación Pedagógica organizada por la Dra. Cobas Cobiella, efectuada el 25 de noviembre de 2015 en el Departamento de Derecho Civil de la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia.

Como nota aclaratoria, quiero indicar que las traducciones del inglés han sido hechas por el autor, y que las referencias anotadas se encuentran entre paréntesis y se ajustan a las indicaciones de esta casa editorial. Los términos negocio y administración de empresas se usan indistintamente a través del texto.

VI. BIBLIOGRAFÍA.

ARNOLD, C. A., "How Do Law Students Really Learn? Problem-Solving, Modern Pragmatism, and Property Law", en 22 *Seattle U. L. Rev.* 891, 900, 1999.

GARVIN, D. A., "Making the Case", en 106 *Harvard Mag.*, Sept.-Oct., 2003.

KAPLIN, W. A., "Problem Solving and Storytelling in Constitutional Law Courses", en 21 *Seattle U. L. Rev.* 885, 1998.

LEVI, E. H., "An Introduction to Legal Reasoning", en *The University of Chicago Press*, Fifteenth Impression, 1974.

LUNG, S., "The Problem Method: No Simple Solution", en 45 *Williamette L. Rev.* 723, Summer, 2009.

MCCOY, B.H., "The Parable of the Sadhu", en *Harvard Business Review*, May-June, 1997.

MOSKOVITZ, M., "Beyond the Case Method: It's Time to Teach with Problems", en 42 *J. Legal Educ.* 241, 250-51, 1992.

OLAZABAL, A.M., "Law as Haiku", *The Journal of Legal Studies Education*, Vol. 22, Issue 2, 123-147, Winter/Spring 2005.

RAKOFF, T. D. y MINOW, M., "A Case for Another Case Method", en 60 *Vand. L. Rev.* 597, March, 2007.

RUBIN, E., "What's Wrong with Langdell's Method, and What to Do About it", en 60 *Vand. L. Rev.* 609, 2007.

SACASAS, R. y CAVA, A., "A Legal Studies Major: The Miami Model", *Journal of Legal Studies Education*, Vol. 9, Issue 2, pp. 339-348, March, 1991.

SAUNDERS, K. M. y LEVINE L., "Learning to Think Like a Lawyer", en 29 *U.S.F.L. Rev.* 121, 1994.

SULLIVAN, W. M. et al., "Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Educating Lawyers: Preparation for the Profession of Law", 5-6, Summary, 2007.

Martínez Evora, Joan. Lecturer in Business Law, Universidad de Miami Escuela de Administración de Empresas. Juris Doctor, Magna Cum Laude, Universidad de Miami (2011). Licenciado en Derecho, Título de Oro, Universidad de la Habana (2004). Lecturer in Business Law (2012-presente), Universidad de Miami. Profesor Asistente Visitante de Derecho (2011-2012), Universidad de Miami. Profesor de derecho, derecho procesal civil, Departamento de Derecho Civil y Patrimonial de Familia (2004-2005), Universidad de la Habana. Miembro del Colegio de Abogados de Florida. Miembro de la Academia de Estudios Legales de Negocios del Sureste de Estados Unidos.

08

Juegos de roles e innovación docente. Experiencias en la impartición de clases taller en la enseñanza del derecho de sucesiones en Cuba.

...

Catalina Ediltrudis Panadero de la Cruz
Profesora Titular
de la Universidad de Oriente.

Raúl José Vega Cardona
Profesor Auxiliar
de la Universidad de Oriente.

RESUMEN:

La impartición de la asignatura Derecho de Sucesiones data desde las primeras versiones de los planes de estudio de la carrera de Derecho en la educación superior cubana. Ello es muestra de la indudable importancia que tiene esta parte del Derecho Civil en la formación de los futuros jurista, para los cuales el estudio de las instituciones sucesorias los dota de importantísimas herramientas para la solución de varios problemas profesionales que enfrentarán una vez graduados. Justamente en el vínculo enseñanza de pregrado – ejercicio profesional, es que se sitúa la utilización de los juegos de roles como estrategia de innovación docente que permite acceder de forma interdisciplinaria a una amplia gama de conocimientos y habilidades, así como incide en la formación desde el pregrado de los valores propios de nuestra profesión. Por estos caminos transita el presente artículo, en el que se exponen desde la cátedra de la Universidad de Oriente, las experiencias positivas de la utilización de los juegos de roles como herramienta de aprendizaje participativo, en la asignatura Derecho de Sucesiones.

ABSTRACT:

The teaching of the course of Inheritance Law dating from the early versions of the curricular of Law degree in Cuban higher education. This is proof of the undoubted importance of this part of Civil Law in the formation of future jurist for whom the study of succession institutions endows them with very important tools for solving various professional problems they will face once they graduate. Just in link undergraduate teaching - practice, it is that the use of role playing as a strategy for teaching innovation that allows access in an interdisciplinary way to a wide range of knowledge and skills lies and affects the formation from the undergraduate of the values of our profession. These roads passes this article, which are exposed from the chair of the Oriente's University, positive experiences of using role play as a tool of participatory learning, in the course of inheritance LAW.

SUMARIO.

1. Introducción. 2. Nexos con los modos de actuación profesional. 3. Objetivo general y contenido de la asignatura de derecho de sucesiones en la Universidad de Oriente, Cuba. 4. Sistema de evaluación. 5. Las clases taller en Derecho de Sucesiones: el punto de encuentro entre los juegos de roles y la innovación docente. 6. A manera de conclusiones. 7. Bibliografía

1. INTRODUCCIÓN

Como es conocido, el objeto de la asignatura Derecho de Sucesiones es precisamente la sucesión *mortis-causa*, que desata la incertidumbre acerca del destino que deberán seguir las relaciones jurídicas de las que era titular en vida el causante y la posibilidad del traspaso de aquéllas que resulten susceptibles de ser transmitidas por este motivo, incluyendo las de carácter no patrimonial, aunque de manera excepcional.

Por tales razones, esta materia mantiene su vigencia y bien ha dicho el eminente civilista español, J. B. Vallet de Goytisolo que "(...) en su mayor parte, las instituciones del Derecho de Sucesiones (...), son un producto de la continuada labor de adecuación efectuada por los juristas a través de la historia (...) adaptándolas a las circunstancias de lugar, tiempo, costumbres, así como a las familiares y personales de los sujetos de cada sucesión" (Vallet de Goytisolo, 2004).

De esa forma, la asignatura Derecho de Sucesiones, como parte integrante de la disciplina Civil y Familia, por su importancia y trascendencia social se ha impartido históricamente en los planes de estudios de la carrera de Derecho en Cuba. Así, ha estado concebida con distintas estructuras y contenidos desde los planes A, luego los planes B, C, y C perfeccionado y ha estado ubicado siempre en el II Semestre de 3er año, por cuanto son necesarios conocimientos previos de otras asignaturas de la disciplina a la que pertenece, tales como Derecho Civil Parte General, Derecho Sobre Bienes, Derecho de Familia, entre otras con las cuales tiene una estrecha relación.

Con esta ubicación en 3er año del mapa curricular de la carrera, ahora validado de igual manera en el Plan de Estudios D, contribuye a lograr los objetivos del año cuando al vencer la asignatura el estudiante puede solucionar convenientemente situaciones fácticas de significación jurídica en el ámbito de las relaciones jurídicas sucesorias, interpretando y aplicando la legislación que resulte procedente, con los fundamentos teóricos y los principios de igualdad, justicia social, sobre los que se erige nuestro proyecto social.

Su fondo de tiempo es de 64 horas, que se distribuyen entre las conferencias, seminarios, clases prácticas y clases taller. El programa de la asignatura que ahora comentamos, no sólo recoge el sistema de objetivos, de conocimientos y habilidades propios de la relación jurídica sucesoria dentro del sistema de Derecho Civil, sino también cómo contribuye a la formación de valores ético jurídicos y a fomentar una cultura general del Derecho y particular del Derecho Civil, a través de la preparación profesional no sólo con la visión de Cuba, sino de otros países del mundo.

En su relación con el objeto del trabajo de la profesión, podríamos decir que la materia está encaminada a trabajar desde la relación jurídica sucesoria sobre "el sistema jurídico y político del país, en la dirección de integrarlo, aplicarlo, desarrollarlo y perfeccionarlo para alcanzar la justicia social y la libertad de cada uno en el armónico ejercicio de la libertad de todos" (Plan de Estudios D de la Carrera de Derecho).

La asignatura, propia del ejercicio profesional, trasciende sin dudas a los modos de actuación del futuro jurista, porque les proporciona las herramientas a partir del dominio de las categorías, conceptos e instituciones sucesorias para trabajar como fiscales, abogados, jueces, asesores jurídicos con dimensionamiento de la labor que desempeñan los especialistas en materia de vivienda y si bien no aparece entre las identificadas aquí, la relativa a la función notarial dentro de las maneras de actuar en la profesión jurídica, el Derecho de Sucesiones tributa al escalón inicial de ese desempeño profesional, con el cual tiene una estrecha conexión.

2. NEXOS CON LOS MODOS DE ACTUACIÓN PROFESIONAL.

¿Cómo se relaciona esta disciplina con esos modos de actuación?

Asesoría. Constituye el nivel básico de competencia de un jurista. Las habilidades que la engrosan desde la asignatura son esencialmente: determinar si la situación que se somete a su consideración conforma o no una relación jurídica sucesoria; en caso de serlo, identificar cómo se encuentra tutelada por la rama del Derecho con la que se vincula; y previa interpretación de la norma o normas pertinentes, orientar las vías apropiadas para su solución conforme a derecho, y aprender a evacuar consultas jurídicas en esta disciplina.

La representación legal. Su aparición tiene lugar no sólo en los asuntos litigiosos que demandan de la actuación jurisdiccional en materia sucesoria, sino en muchos otros en que la diversidad de intereses determina la cualidad de parte, aún cuando se resuelven por el concurso de voluntades. En todos ellos el jurista está llamado a asumir la *representación legal*, sea de una persona jurídica o natural; en la solución de un conflicto sucesorio. Las habilidades y destrezas que debe desarrollar el profesional del Derecho en esta manera de desempeño son de un mayor grado de complejidad que las requeridas para el asesoramiento jurídico, porque además de valorar la relevancia jurídica de determinada situación en el ámbito sucesorio y sus posibles vías de solución, debe seguir los trámites y redactar los instrumentos jurídicos pertinentes conforme a las formalidades y el tiempo legalmente previstos, integrándose necesaria y especialmente con otras asignaturas de la disciplina integradora de la carrera, como Derecho Procesal Civil; Derecho Notarial, todo lo cual tendrá su máxima expresión en los Ejercicios Jurídicos III y V.

El control y preservación de la legalidad es la función esencial que nuestro sistema jurídico confiere a los fiscales y puede configurarse como un modo de actuación autónomo, en cuyo desempeño se requieren destrezas que corresponden a otros modos de actuación precedentemente expuestos y otras que no quedan englobadas en ninguno de los aquí identificados. Así por ejemplo, la representación en procesos sucesorios ante los órganos de administración de justicia de menores de edad, personas incapaces, ausentes que carezcan de representante legal, y del propio Estado cubano, así como el pronunciamiento de resoluciones y dictámenes con fuerza vinculante respecto al restablecimiento de la legalidad cuando se considere que ha sido quebrantada.

La impartición de justicia entraña la decisión de conflictos y litigios en cualquiera de los órdenes en que se manifiestan las relaciones jurídicas sucesorias. Para el desempeño de esta función se exige un amplio dominio de las habilidades requeridas en los modos de actuación precedentes; un alto sentido de responsabilidad y justicia; y una proyección social conforme a los parámetros éticos de nuestro proyecto político.

3. OBJETIVO GENERAL Y CONTENIDO DE LA ASIGNATURA DE DERECHO DE SUCESIONES EN LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE, CUBA

El objetivo general del Derecho de Sucesiones está dirigido a que los estudiantes sean capaces de interpretar y analizar los principios, teorías, conceptos, categorías y regulaciones normativas comprendidas en la relación jurídica sucesoria en su conjunto y aplicar, a partir de profundas convicciones éticas, los conocimientos y habilidades adquiridos, en los casos concretos de la vida social y a las investigaciones en el campo del Derecho Sucesorio, con adecuada metodología.

Por su parte, los contenidos se estructuran a través de un sistema de conocimientos, un sistema de habilidades y un sistema de valores como a continuación se detalla:

- Sistema de Conocimientos:

Se puede concretar en el estudio de las relaciones jurídicas sucesorias, en su dimensión sustantiva y de sus implicaciones teóricas - doctrinales y prácticas.

- Sistema de Habilidades:

Se dirigen a:

1. Distinguir la relación jurídica sucesoria de otras relaciones jurídicas que se sometan a su consideración, determinando su pertinencia a los diferentes ámbitos que conforman la disciplina y la normativa aplicable.
2. Valorar críticamente, sobre la base de las categorías, principios y leyes de la dialéctica; así como desde los valores fundamentales de nuestra sociedad y de nuestra profesión, las distintas posturas, tesis y regulaciones jurídicas que se desenvuelven en la relación jurídica sucesoria y sobre esta base solucionar situaciones que se sometan a su consideración.
3. Seleccionar debidamente en una situación jurídica, las normas sustantivas relativas al campo del Derecho Sucesorio que resulten aplicables al caso controvertido o no, a fin de darle solución jurídica.
4. Redactar dictámenes, escritos y cualquier tipo de instrumento jurídico en el campo del Derecho Sucesorio y expresarse oralmente y de forma escrita en estos asuntos con precisión técnica, elegancia y una irreprochable ortografía.
5. Realizar investigaciones socio jurídicas concretas o teórico fundamentales en materia de Derecho de Sucesiones.

- Sistema de Valores:

La asignatura deberá contribuir a formar los valores profesionales del Licenciado en Derecho, como la responsabilidad, la ética, el compromiso social acorde con el papel que debe desempeñar el jurista en nuestra sociedad a través de ejemplos que demanden su análisis y conocimiento relacionado con el Derecho, con especial énfasis en los valores de honestidad, justicia, honradez.

La materia en cuestión, posibilita la formación de valores, cuyo principio rector es la vocación por la Justicia. A partir de ese núcleo, se perfilan dimensiones en el orden intelectual, técnico, ético, estético y político.

En el plano de la ética jurídica, se trabaja con los estudiantes, a partir de que se les informa sobre la función teórica y práctica de los derechos sucesorios en la labor que realizan fiscales, asesores de la vivienda, jueces, abogados y notarios especialmente, que se caracterizan en su actuar por la dignidad, la honestidad, la cortesía, la independencia, la solidaridad y el humanismo.

En las diferentes formas de clases, se educa al estudiante en el trato respetuoso a sus discípulos y demás personas, en la modestia al demostrar sus conocimientos y particularmente en los seminarios, las clases prácticas y talleres se guía al alumno para que desarrolle su actividad de forma independiente, comprenda la necesidad de su actuar diligente, con sentido indispensable de la justicia e imparcialidad al valorar las situaciones de hecho planteadas y seleccionar las normas jurídicas aplicables para las liquidaciones y particiones de herencias, especialmente por la vía judicial.

Se les transmite en el orden técnico, el necesario respeto a la legalidad socialista al analizar los fundamentos teóricos que sustentan las normativas jurídicas vigentes en materia de Derecho Sucesorio y especialmente en la valoración de los límites que se establecen en la legislación al momento de la adjudicación de viviendas y otros bienes de propiedad personal cuando fallece su propietario.

Esencial es el tipo de propiedad personal sobre el que se sustenta, además del reconocimiento constitucional en el artículo 24 de la Ley Fundamental, sobre la posibilidad de transmisión *mortis- causa* de la tierra y bienes agropecuarios y los integrados a cooperativas, con los límites que se establecen en la Ley, situándolos en condiciones de diferenciar la transmisión *mortis causa* en sus principios generales de ese régimen particular que recibirán en Derecho Agrario, asignatura que se imparte paralelamente en el mismo año y semestre y de igual forma respecto al tratamiento del Derecho de Autor.

La asignatura igualmente, integrará contenidos de otras asignaturas de la disciplina y del año, con dimensionamiento en la aplicación del Derecho a relaciones jurídicas conectadas con más de una legislación, especialmente al tratar las incapacidades para suceder en su vínculo con materias como la penal.

Se trabaja con los alumnos de forma general, y en particular en las actividades docentes que tienen lugar en el Tribunal, en el sentido de equidad y justicia, en el debido actuar y diligencia, en la creatividad.

Se logra además formar hábitos de discreción profesional cuando tienen que trabajar con los expedientes judiciales en la Sala de lo Civil y de lo Administrativo del Tribunal Provincial Popular, durante el desarrollo de la asignatura.

En la dimensión estética y al intervenir en las vistas de los procesos ordinarios de nulidad testamentaria y en las juntas de herederos en los procesos sucesorios de operaciones divisorias del caudal hereditario a través de juegos de roles, se vela por la calidad del discurso jurídico, el uso correcto de la Toga, la sensibilidad, la creatividad, la dignidad profesional. Asimismo se tiene en cuenta la belleza jurídica cuando redactan testamentos en sus distintos tipos conforme al Derecho Sucesorio cubano.

Al valorarse los fundamentos de la sucesión en nuestro país, y cuando se hacen comparaciones de las instituciones sucesorias en Códigos Civiles de diferentes países, se contribuye a reafirmar nuestra identidad cultural, a partir de lo que nos distingue, si bien es muy importante valorar los elementos comunes sobre todo con el Código Civil español, nuestro predecesor en la disciplina.

Durante el desarrollo de esta materia, ha de estar siempre presente la dimensión intelectual, poniéndose de manifiesto no sólo el saber, sino el saber hacer, que recorre todas las anteriores dimensiones, a lo que se adiciona el rigor científico y la honestidad intelectual.

Todos estos valores, como rasgos inherentes a la personalidad, como convicciones del individuo, cuando se logran, tienen como es conocido un carácter permanente, por lo que no se trata de una clase, sino de toda la asignatura y más allá de ella.

4. SISTEMA DE EVALUACIÓN.

La asignatura tendrá como evaluaciones:

- Evaluaciones frecuentes: Son aquéllas que se utilizan en seminarios, Clases Prácticas, Talleres, preguntas de control, trabajos independientes y su objetivo es comprobar la comprensión, conocimientos y habilidades adquiridas por los alumnos de los contenidos de los temas ya vencidos en las diferentes actividades a partir de su estudio individual.

- Evaluaciones Parciales: Se configuran a partir de:

1. Una Prueba Parcial (1 turno de duración). La prueba parcial tiene como objetivo medir los conocimientos teóricos –prácticos adquiridos para lo cual los estudiantes interpretarán y analizarán los contenidos de los Temas agotados totalmente en sus diferentes formas de las actividades docentes hasta el momento de su realización en el semestre.
2. Un trabajo Extraclases.

Con su realización, se propicia la materialización de la habilidad referida a efectuar investigaciones socio jurídicas concretas o teórico fundamentales en materia de Derecho de Sucesiones.

Extensión: Mínimo 5 cuartillas (Sin los Anexos).

Las temáticas podrán ser:

-Las instituciones sucesorias en el Derecho Comparado

- El Derecho Sucesorio en mi familia.

- Noticias, casos y hechos de interés sucesorio en el Mundo, según los diferentes cursos.

- Valoración de la legislación especial cubana respecto a las normas del Código Civil Vigente y de la Constitución, valorando su congruencia, sistemática, aspectos en los que difieren, entre otros. Ilustrar la valoración realizada a partir de estudio de casos

c) Encuentro Comprobatorio. Cuando sea necesario según características del grupo y los propósitos consignados en el Reglamento Docente Metodológico vigente. Se hace a los estudiantes con dificultades docentes para verificar el grado de cumplimiento de los objetivos de la signatura antes de realizarse el examen final.

-Examen Final.

Su objetivo es medir y comprobar el cumplimiento de los objetivos de la asignatura, el sistema de valores, conocimientos y habilidades de la misma y la integración de conocimientos y habilidades con otras materias.

Forma: Teórico -Escrito

Práctico -Escrito

Se realizará el examen práctico para resolver casos profesionales en materia sucesoria y redactar documentos propios de ella. Por su parte, en el examen teórico de forma escrita, se evaluará como el estudiante analiza e interpreta, los principios,

conceptos, categorías que corresponden a la relación jurídica sucesoria y distingue esta a la vez que la integra con otras relaciones jurídicas civiles.

Se dará una única calificación, integrando cualitativamente los resultados del examen teórico práctico.

5. LAS CLASES TALLER EN DERECHO DE SUCESIONES: EL PUNTO DE ENCUENTRO ENTRE LOS JUEGOS DE ROLES Y LA INNOVACIÓN DOCENTE.

La clase Taller es en Cuba el tipo de clase de acuerdo con la normativa docente metodológica, que tiene como finalidad que los estudiantes apliquen los conocimientos adquiridos en las diferentes disciplinas para la resolución de problemas propios de la profesión, a partir del vínculo entre los componentes académico, investigativo y laboral.

En Derecho de Sucesiones se realizan con un total de 12 horas dentro del total de la asignatura.

¿Cómo se realizan?

Es relevante el lugar donde se desarrolla la clase, que es en el propio tribunal provincial, en la Sala Civil, que ya tiene *per se*, una balanza a favor de la motivación para el alumno.

Los estudiantes deben previamente, mediante su trabajo independiente y práctica de estudio, a través de los videos, y de serle posible en vistas públicas sobre el asunto en el tribunal, valorar cómo se realizan los actos en los que actuarán como abogados y jueces en juego de roles, en este caso una vista de un proceso de nulidad de testamento, o una junta de herederos, para que el día de la clase, pueda aplicar al caso concreto que le corresponda, según su expediente y el tema que se esté impartiendo, las normas jurídicas vigentes en el orden sustantivo y procesal, materializando la integración de la asignatura a la disciplina integradora de la carrera y pueda actuar como abogado o juez en el asunto.

Para ello el profesor en la introducción de la clase, dará orientaciones concretas para el trabajo con el expediente y la posterior realización de los roles aludidos. Los alumnos trabajarán en tríos en cada expediente previamente preparado por el profesor en la Sala durante un tiempo prudencial, en el cual los estudiantes tomarán notas, redactarán informes que les servirán para su discurso jurídico en la vista, con el uso adecuado del lenguaje técnico-jurídico, elegancia, rigor técnico, ética y cortesía con la representación contraria a la que ostente, usarán correctamente la toga con la solemnidad que ello exige, apoyándose en su actuación en los fundamentos de Derecho según las normas aplicables y el contenido del tema en estudio por la asignatura.

Los estudiantes antes del inicio del juego de roles, informarán en síntesis al resto del auditorio el resumen de su caso para facilitar la comprensión de lo que se hará luego, a partir del cuadro familiar presente y la esencia de la litis entre las partes, así como la pretensión concreta que se deduce.

Una vez realizados los roles en las vistas correspondientes, el resto de los alumnos intervendrán, haciendo valoraciones críticas de las actuaciones de sus compañeros y lo evalúen según su opinión, para que entre ellos, guiados por el profesor, se vayan haciendo las correcciones necesarias, sea de orden técnico, de la expresión oral, de la

actuación en general o cualquier otro aspecto de interés. El profesor irá evaluando y dará al final de la clase las calificaciones, según la calidad en el desempeño de los roles.

Así sucesivamente se irán realizando las actuaciones por varios estudiantes en la medida en que el tiempo de la clase lo permita.

Al final se harán las conclusiones de la clase Taller por el profesor, haciendo en cada caso las recomendaciones correspondientes y se recogerá por escrito el trabajo de investigación orientado con antelación a la clase sobre este tema, como eslabón que integra los tres componentes de la clase, el académico, el laboral, y el investigativo.

¿Cómo están diseñados los objetivos de los talleres?

Dependerá del tema de cada una de las clases. Así para el:

TEMA II: SUCESION TESTAMENTARIA.

Los alumnos deben ser capaces de: Actuar como representantes de las partes como abogados y como jueces a través de juegos de roles en asuntos relacionados con la sucesión testamentaria, utilizando expedientes judiciales en el Tribunal Provincial Popular sobre Nulidad de Testamentos, para lo cual deben expresarse oralmente y de forma escrita con precisión técnica, elegancia, con un discurso ético y elevado técnicamente, guardarán la debida discreción en tales asuntos, velando además por el uso correcto de la toga y vinculando los componentes académico, investigativo y laboral.

Bases para el Debate:

- Invalidez e Ineficacia de los testamentos.

TEMA III: SUCESIÓN INTESTADA. PARTICIÓN DEL CAUDAL HEREDITARIO.

Los alumnos deben ser capaces de Actuar como representantes de las partes como abogados, como jueces y fiscales en representación de menores no representados por sus padres e incapaces que así lo requieran, a través de juegos de roles en asuntos relacionados con la sucesión Intestada en problemas de Declaratorias de Herederos, partición de herencia *Ab-intestato*, para lo cual deben expresarse oralmente y de forma escrita con precisión técnica, elegancia, con un discurso ético y elevado técnicamente, guardarán la debida discreción en tales asuntos, velando además por el uso correcto de la toga y vinculando los componentes académico, investigativo y laboral.

Bases para el Debate::

- Declaratorias de Herederos, Liquidación y Partición de herencia *Ab-intestato* en la vía judicial.

TEMA III: SUCESIÓN TESTADA. PARTICIÓN DEL CAUDAL HEREDITARIO.

Los estudiantes deben ser capaces de Actuar como representantes de las partes como abogados, como jueces y fiscales en representación de menores no representados por sus padres e incapaces que así lo requieran, a través de juegos de

roles en asuntos relacionados con la partición de herencia en problemas de Testamentaria, integrándolos con los contenidos del tema II, para lo cual deben expresarse oralmente y de forma escrita con precisión técnica, elegancia, con un discurso ético y elevado técnicamente, guardarán la debida discreción en tales asuntos, velando además por el uso correcto de la toga y vinculando los componentes académico, investigativo y laboral.

Bases para el Debate:

- Interpretación testamentaria, Procesos de Testamentaría y Partición de Herencia.

TEMA IV: PLURALIDAD DEL RÉGIMEN LEGAL SUCESORIO. (I)

Aquí los estudiantes deben ser capaces de redactar dictámenes y actuar como fiscal en asuntos sucesorios en casos de competencia de estos y resolver problemas de transmisión de otros bienes y derechos con precisión técnica, elegancia, ética y estética, vinculando los componentes académico, investigativo y laboral.

Bases para el Debate:

- Pluralidad del régimen legal sucesorio y actuación fiscal.

TEMA IV: PLURALIDAD DEL RÉGIMEN LEGAL SUCESORIO. (II)

En esta clase los estudiantes deben ser capaces de asesorar y redactar dictámenes y resoluciones como especialistas de la vivienda en casos de competencia de estos y resolver problemas de transmisión de otros bienes y derechos con precisión técnica, elegancia, ética y estética, vinculando los componentes académico, investigativo y laboral.

Bases para el Debate:

- Pluralidad del régimen legal sucesorio y actuación como especialista de la vivienda en asuntos sucesorios.

TEMA IV: PLURALIDAD DEL RÉGIMEN LEGAL SUCESORIO. (III)

Para esta ocasión, los estudiantes deben ser capaces de asesorar y redactar dictámenes y resoluciones como asesores de entidades cuyo objeto tenga relación con bienes o derechos susceptibles de transmisión *Mortis -Causa* en casos de competencia de estos y resolver problemas de transmisión de otros bienes y derechos con precisión técnica, elegancia, ética y estética, vinculando los componentes académico, investigativo y laboral.

Bases para el Debate:

- Pluralidad del régimen legal sucesorio y actuación como asesores de diferentes entidades en asuntos sucesorios, a saber:

- a. Cuentas Bancarias
- b. Vehículos automotores
- c. Transmisión hereditaria de los derechos derivados de los servicios:

- ✓ Telefónico
- ✓ Gas Licuado
- ✓ Eléctrico

d. Embarcaciones menores

e. Régimen especial de transmisión hereditaria de los bienes de uso doméstico.

MEDIOS AUXILIARES:

- Guías de estudio
- Videos para el estudio previo de la realización de los actos procesales en los que intervendrán.
- Leyes.
- Expedientes Judiciales sobre el tema.
- Proformas para dictámenes.

6. A MANERA DE CONCLUSIONES.

La experiencia en la realización de la clase taller ya por varios años en la asignatura en su actual concepción, nos permite confirmar la efectividad de esta actividad docente y la eficiencia en los niveles de aprendizaje de los estudiantes, que además de la consolidación de su formación vocacional en la carrera, logra entre otros elementos:

- Habilidades generales en su formación: En la búsqueda y utilización de la información; en la organización del trabajo; en la asimilación de contenidos y la integración de conocimientos, habilidades y valores; en el razonamiento y evaluación de conocimiento y habilidades, por referirnos sólo a algunas.
- Habilidades profesionales: A partir del acercamiento a los diferentes modos de actuación como futuro jurista en sede sucesoria, integrando las materias sustantivas y procesales que recibe en el año que trascienden a los casos sometidos a su valoración y solución; la corrección de errores o deficiencias técnicas; los prepara en el discurso técnico jurídico en la materia tanto para su utilización oral como escrita, alta motivación e interés por aprender haciendo.

Con todo, estimamos que es una experiencia relevante en la formación de futuros especialistas y una vez egresados de las aulas universitarias y comiencen su vida laboral, puedan tener un mejor desempeño y competencia en la profesión.

7. BIBLIOGRAFÍA.

ADDINE FERNÁNDEZ, Fátima., “La Dinámica del Proceso de enseñanza aprendizaje mediante sus componentes”, en *Didáctica: Teoría y Práctica*, de Ana María González Soca, Silvia Recarey Fernández y Fátima Addine Fernández, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2004.

ALVAREZ ZAYAS, Carlos., *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior cubana*, MES, Cuba, 1989.

FERNÁNDEZ LAMARRA Norberto y Natalia COPPOLA., “Aproximaciones a la evaluación de la docencia universitaria en algunos países iberoamericanos. Una perspectiva comparada entre similitudes, diferencias y convergencias”, en *Revista Perspectivas de políticas Públicas*, Belo Horizonte, Volumen 1, Número 2, julio - diciembre de 2008.

Informe sobre el análisis integral de los Resultados del Proceso de Formación, Curso 2014-2015, Facultad de Derecho, Universidad de Oriente, Cuba.

PANADERO DE LA CRUZ, Catalina Ediltrudis., *Programa de la asignatura Derecho de Sucesiones*, Plan D, Facultad de Derecho, Universidad de Oriente, Cuba, 2010 (inédito).

VALLET DE GOYTISOLO, Juan B., “Prólogo”, en *Derecho de Sucesiones*, coordinado por Leonardo B. Pérez Gallardo, Editorial Félix Varela, La Habana, 2004.

Reglamento Docente Metodológico, Resolución 210-2007 del MES, Cuba.

Catalina Ediltrudis Panadero de la Cruz. Profesora Titular de Derecho Civil y de Familia, y Derecho Notarial, Facultad de Derecho, Universidad de Oriente, Cuba. Doctora en Ciencias Jurídicas, 1999. Ex jueza de la Sala de lo Civil y Administrativo del Tribunal Provincial Popular de Santiago de Cuba, Cuba. Vicepresidenta de la Sociedad Cubana de Derecho Civil y de Familia de la Unión Nacional de Juristas de Cuba. Miembro del Tribunal Nacional de Grados Científicos para las Ciencias Jurídicas y de la Junta Nacional de Acreditación del Ministerio de Educación Superior, Cuba.

Raúl José Vega Cardona. Profesor Auxiliar de Derecho Civil y de Familia, y Derecho Notarial, Facultad de Derecho, Universidad de Oriente, Cuba. Especialista en Derecho Civil y de Familia con Mención en Actuación Judicial en el año 2013 y Doctorando por la propia universidad. Máster en Derecho Civil por la Universidad de La Habana, diciembre de 2014. Ex juez de la Sala de lo Civil y Administrativo del Tribunal Provincial Popular de Santiago de Cuba. Miembro de la Unión Nacional de Juristas de Cuba.

09

Mapas conceptuales y derecho notarial. Breves notas a propósito de una experiencia cubana en el aprendizaje cooperativo.

...

Catalina Ediltrudis Panadero de la Cruz
Profesora Titular
de la Universidad de Oriente.

Raúl José Vega Cardona
Profesor Auxiliar
de la Universidad de Oriente.

"Un caballero normando acertó a pasar por Chartres cuando comenzaban las obras de la catedral. Preguntó a uno de los obreros qué era lo que estaba haciendo. "Ya lo veis, estoy poniendo una piedra encima de la otra". Repitió la misma pregunta a otro peón de la cuadrilla y recibió esta respuesta: "estoy levantando una pared". Un tercero contestó: "estoy construyendo una catedral". Los tres estaban haciendo lo mismo y las tres respuestas, aunque diferentes, eran correctas. El profesor que solamente repite una lección tras otra, ofrece una explicación diferente que la de aquel que sabe que está construyendo el conocimiento. Y distinta, a su vez de la de quien sabe que está formando ciudadanos para un mundo que sea más habitable, más humano, más hermoso".

Miguel Ángel Santos Guerra

RESUMEN:

La celebración de la I Jornada de Mapas Conceptuales en la Universidad de Oriente permitió visualizar, de forma mucho más evidente, la utilidad de esta herramienta propia del aprendizaje cooperativo en la formación pregraduada. Sin embargo, la experiencia cubana se centró no solo en la creación de los mapas por los estudiantes, sino que su desarrollo estuvo conectado con la formación de habilidades profesionales en la asignatura de Derecho Notarial, particularmente en el ejercicio de la función asesora del fedatario público cubano. Es así como los mapas conceptuales se utilizaron no solo en función de los propios cognoscentes sino también en el asesoramiento legal. El presente artículo expone de forma sintética la positiva experiencia desde la cátedra de Derecho Notarial de la Universidad de Oriente, Cuba.

ABSTRACT:

The celebration of the First Conference on Concept Mapping at the Oriente's University allowed to visualize so much more evident, the usefulness of this tool itself cooperative learning in undergraduate education. However, the Cuban experience focused not only on creating maps for students, but its development was connected with the formation of professional skills in the course of Notarial Law, particularly in the exercise of the advisory role of the notary public Cuban. Thus the concept maps were used not only according to the cognizant themselves but also on legal advice. This paper presents briefly the positive experience from the chair of Notarial Law at the Oriente's University, Cuba.

SUMARIO.

1. Un *excursus* necesario: la enseñanza del Derecho Notarial en Cuba. 2. Mapas conceptuales y Derecho notarial, experiencias desde la Universidad de Oriente.

1. UN EXCURSUS NECESARIO: LA ENSEÑANZA DEL DERECHO NOTARIAL EN CUBA

Tiene el Notario en la vida social y jurídica funciones tan amplias y delicadas, requiere su ejercicio tal variedad de conocimientos e importan tanto sus aciertos para la paz de las familias, la eficacia de los contratos, el orden en las propiedades y la garantía de todos los derechos que no debe desconocerse la misión notarial ni debe reputarse desmedida la preparación académica que ellos requieren.

La Ley Orgánica del Notariado de 28 de mayo de 1862 llegó a regir en Cuba mediante un Decreto Ley de 29 de octubre de 1873, mediante el cual se autorizaba a la isla de Cuba y Puerto Rico la legislación notarial de la península. Con posterioridad se dictaron numerosas disposiciones hasta llegar al código Notarial Cubano de 20 de febrero de 1929, que todavía tenía mucho apego a las leyes españolas y fue complementado con la Ley Notarial de 17 de diciembre de 1937, reglamentada por el Decreto 1069, de 23 de mayo de 1938, ley que amplió considerablemente la competencia asignada a los notarios, especialmente atribuyéndoles, compartida con los jueces la mayor parte de la jurisdicción voluntaria.

Después del triunfo de la Revolución fue dictada la Ley 1189 de 25 de abril de 1966 y la Resolución 365 del Ministerio de Justicia de 15 de junio de 1966, ambas fundamentaban la creación de los notarios interinos adscriptos a los bufetes colectivos y fue el primer peldaño en la estructura formativa de un notariado revolucionario. Estas dos últimas disposiciones son consideradas las fuentes positivas esenciales del Derecho Notarial Cubano después del triunfo de la Revolución hasta la promulgación de la Ley 50, "De las Notarías Estatales" de 28 de diciembre de 1984 y su reglamento, la Resolución 70, de 9 de junio de 1984, vigentes aun.

La asignatura Derecho Notarial se comenzó a impartir por primera vez en el plan de estudios B. Durante mucho tiempo se implementó en el tercer año de la carrera, pero la propia práctica demostró la necesidad de conocer de otras materias para poder recibirla y fue trasladada para el primer semestre del quinto año en el plan C perfeccionado. Lugar en que se mantiene hasta nuestros días.

La asignatura tiene como objetivos en la Universidad de Oriente, que los alumnos sean capaces de:

- 1.- Analizar e interpretar los principios, teorías, conceptos, categorías y regulaciones normativas comprendidas en las esferas del Derecho Notarial.
- 2.- Integrar y aplicar a partir de los conocimientos adquiridos en otras materias sustantivas civiles y mercantiles, económicas, marítimas, financieras y de Derecho Privado resolviendo supuestos de hechos y casos concretos de la vida social con adecuada metodología demostrando la significación jurídico - social de la función calificadora del notario como salvaguarda de la correcta aplicación de las normas así como el significado ético en su actuar y la función que desempeña.

Y persigue la formación de las siguientes habilidades en los estudiantes:

1. Aplicar los conceptos, categorías y regulaciones del Derecho Notarial a la práctica jurídica a partir de las concepciones que en el orden teórico conforman la doctrina del instrumento público.

2. Interpretar, integrar y aplicar las disposiciones jurídicas aplicables a los asuntos de naturaleza civil, mercantil económica y financiera notarial que se sometan a su consideración, integrando los conocimientos adquiridos en las asignaturas que conforman la disciplina civil y de familia y otras asignaturas de la carrera.

La asignatura Derecho Notarial como asignatura final integradora de la carrera de Derecho está convocada, partiendo del principio rector vocación por la justicia a concretar y consolidar la formación de valores que a través de los diferentes tipos de clases deben dimensionarse en el orden intelectual, jurídico, ético u estético, así como su compromiso político y social. Teniendo como punto de partida de la ética jurídica y el cumplimiento estricto de la legalidad se trabaja con los estudiantes, a partir de su proyección en cada clase, poniendo de manifiesto los conocimientos adquiridos en las mismas, y teniendo como marco la labor que realizan los notarios, que deben caracterizarse en su actuar por la profesionalidad, imparcialidad, independencia, discreción y sobriedad que deben de tener ante la mayoría de los procesos en que interviene el notario. Así como la secretividad, dignidad, honestidad, independencia y humanismo, contribuyendo con ello a formar convicciones sobre la importancia y trascendencia social que tiene el actuar del notario para concretar la seguridad jurídica a que aspiran los individuos.

2. MAPAS CONCEPTUALES Y DERECHO NOTARIAL, EXPERIENCIAS DESDE LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE

La celebración de la I Jornada de Mapas Conceptuales en la Facultad de Derecho de la Universidad de Oriente, tuvo como escenario la realización de las prácticas laborales del quinto año de la carrera de Derecho, específicamente la rotación por el modo de actuación notarial. De esta forma, el mapa conceptual presentado por los estudiantes no solo respondía a los principios propios del aprendizaje cooperativo sino también influía notoriamente en la calificación final de las prácticas pre profesionales. Los mapas presentados a través de pósters debían además no solo ayuda a comprender las características de la institución escogida por cada equipo de estudiantes, sino que con su uso debían facilitar el asesoramiento a potenciales clientes de una unidad notarial en Cuba, a partir de la recreación por los propios cognoscentes de la función asesora como una de las más relevantes de la actuación notarial.

Para ello se planteó como objetivo general de la Jornada, que los estudiantes fueran capaces de asesorar y redactar Instrumentos Públicos notariales como futuros notarios en casos profesionales de competencia de estos y resolver problemas de Derecho Civil, de Familia, Agrario, Mercantil, Financiero, Marítimo, entre otras materias; todo lo cual hará con precisión técnica, elegancia, ética y estética, vinculando los componentes académico, investigativo y laboral; a través de la realización de un mapa conceptual y la teatralización de una situación ficticia que refleje la institución escogida.

De esta forma los estudiantes mediante su trabajo independiente y práctica de estudio, y de las vivencias que experimentaron en el logro de habilidades

profesionales, en su vinculación a las unidades notariales de la provincia de Santiago de Cuba, mediante la realización de un mapa conceptual, debían no solo elaborarlo sino además redactar Instrumentos Notariales en diferentes materias solucionando problemas profesionales en la jurisdicción no contenciosa según la institución escogida por cada equipo. Para ello además debían desempeñar sus roles como notarios, integrando los conocimientos y habilidades en este modo de actuación del jurista a través de asuntos que se ventilan en las notarías, para lo cual evaluaron las normas jurídicas aplicables a cada caso que le correspondiera, tanto en el orden sustantivo como en propiamente notarial, materializando la integración de la asignatura a la disciplina integradora de la carrera y a las asignaturas de Teoría del Derecho, Derecho Constitucional y Derecho Administrativo; y pueda actuar como Notario en asuntos de su competencia.

Para ello, los estudiantes buscaron sus casos en la unidad notarial a la que se vincularon, con la orientación del Tutor(a) y prepararon sus mapas conceptuales, el que debatieron el día de la Jornada. Además los estudiantes entregaron por escrito los Instrumentos Públicos notariales que redactaron según la situación jurídica seleccionada, con el uso adecuado del lenguaje técnico-jurídico, elegancia, rigor técnico, ética, apoyándose en su actuación en los fundamentos de Derecho según las normas aplicables y, lo que unido a la calidad del póster presentado y el asesoramiento brindado, conformaron en primer lugar la calificación de los alumnos en su práctica pre profesional, y en segundo lugar, el basamento para el concurso celebrado.

Los estudiantes antes del inicio de sus intervenciones, informaron en síntesis al resto del auditorio el resumen de su caso para facilitar la comprensión de lo que presentado, y la valoración de la intervención notarial en el caso concreto seleccionado.

Una vez realizadas las teatralizaciones correspondientes, el resto de los alumnos intervinieron, haciendo valoraciones críticas de las actuaciones de sus compañeros, para que entre ellos, guiados por el profesor, se hicieran las correcciones necesarias, ya fuera de orden técnico, de la expresión oral, de la actuación en general, de las características del mapa conceptual o cualquier otro aspecto de interés. Al finalizar el jurado evaluó y otorgó las correspondientes calificaciones, según la calidad del Póster y el desempeño de los roles, para luego otorgar los premios en la Jornada competitiva.

Catalina Ediltrudis Panadero de la Cruz. Profesora Titular de Derecho Civil y de Familia, y Derecho Notarial, Facultad de Derecho, Universidad de Oriente, Cuba. Doctora en Ciencias Jurídicas, 1999. Ex jueza de la Sala de lo Civil y Administrativo del Tribunal Provincial Popular de Santiago de Cuba, Cuba. Vicepresidenta de la Sociedad Cubana de Derecho Civil y de Familia de la Unión Nacional de Juristas de Cuba. Miembro del Tribunal Nacional de Grados Científicos para las Ciencias Jurídicas y de la Junta Nacional de Acreditación del Ministerio de Educación Superior, Cuba.

Raúl José Vega Cardona. Profesor Auxiliar de Derecho Civil y de Familia, y Derecho Notarial, Facultad de Derecho, Universidad de Oriente, Cuba. Especialista en Derecho Civil y de Familia con Mención en Actuación Judicial en el año 2013 y Doctorando por la propia universidad. Máster en Derecho Civil por la Universidad de La Habana, diciembre de 2014. Ex juez de la Sala de lo Civil y Administrativo del Tribunal Provincial Popular de Santiago de Cuba. Miembro de la Unión Nacional de Juristas de Cuba.

10

Propuesta y evaluación del aprendizaje cooperativo en victimología.

...

Mireia Company Alcañiz
Criminóloga
Máster en seguridad

RESUMEN:

El presente estudio analiza la introducción del aprendizaje cooperativo en la asignatura Victimología. El análisis se centra en la explicación de una actividad práctica sobre la temática del terrorismo y plantea las posibles maneras de evaluarla.

ABSTRACT:

This study analyzes the introduction of cooperative learning in the Victimology subject. The analysis focuses on explaining a practical activity about topic of terrorism and proposes possible ways to evaluate it.

SUMARIO.

I-. Introducción. II-. Aprendizaje cooperativo. III-. Planteamiento de la tarea en victimología. III.A)-. Asignatura de Victimología. III.B) Planteamiento de una tarea voluntaria. III.C)-. Elección de la temática a tratar por los propios alumnos. III.D)-. Labor del profesor: asesorar sobre la actividad elegida. IV-. Desarrollo de la actividad. V-. Evaluación. VI-. Conclusiones. VII-. Bibliografía.

I-. INTRODUCCIÓN.

La tarea que se va a explicar está dirigida especialmente a los alumnos del grado de criminología que estén cursando la asignatura de Victimología. El aprendizaje cooperativo es una herramienta muy útil para afianzar y avanzar en la construcción de conocimiento, si bien, no podemos obviar que un elemento clave e irremediamente vinculado con cualquier proceso de aprendizaje y, por ende, con el aprendizaje cooperativo es la motivación. La motivación es el motor de la acción, dirige y energiza la conducta, en este caso, el aprendizaje, sin embargo, la ausencia de motivación o desinterés se traduce en la inexistencia de un buen aprendizaje y por lo tanto de un aprendizaje cooperativo. En este contexto es necesario aludir a ciertos conceptos y teorías explicativas de la motivación a lo largo de los apartados.

Si nuestro comportamiento está guiado por estímulos externos se le denomina motivación extrínseca pues esos estímulos son los determinantes para que aprendamos esa conducta; no obstante, si no está determinada por el ambiente hablamos de motivación intrínseca.

La premisa básica de la motivación intrínseca es que el hombre se encuentra intrínsecamente motivado para saber o conocer sobre su entorno. De esta manera se deduce que la motivación intrínseca de un individuo se correlacionará positivamente con su interés por aprender, sus logros y percepción de competencia. Supone una necesidad psicológica por involucrarse en cualquier actividad, sin recompensa, que a la vez, implica creatividad y curiosidad. La curiosidad de una persona aparece como consecuencia de un conflicto conceptual generado por los estímulos novedosos, imprevisibles y complejos (SANZ, MENENDEZ, RIVERO Y CONDE: 2013, p. 174).

Los estudios acerca de la motivación intrínseca coinciden en dos denominadores comunes (SANZ et al.: 2013, p. 194):

- La determinación de la motivación se encuentra en la forma en que las propias competencias del individuo se ponen a prueba de manera activa e intencionada de acuerdo con la meta
- La conducta es propositiva y espontánea ya que es fruto del impulso de metas y objetivos personales

II-. APRENDIZAJE COOPERATIVO.

Los postulados del aprendizaje cooperativo provienen de la teoría sociocultural de VIGOTSKY, la teoría de la genética de PIAGET a través del desarrollo de la Escuela de Psicología Social de Ginebra, la teoría de la interdependencia positiva de los hermanos JOHNSON, el aprendizaje significativo de AUSUBEL y la teoría de las inteligencias múltiples de GARDNER.

Sin ánimo de exhaustividad, se entiende por aprendizaje cooperativo el tipo de aprendizaje que está fundamentado en el trabajo conjunto de los estudiantes integrados en grupos con la finalidad de conseguir unos objetivos comunes (Servicio de innovación educativa Universidad Politécnica de Madrid: 2008, p. 4), obviamente, estos grupos de tamaño reducido requieren la participación activa y directa de cada uno de los integrantes a fin a maximizar sus procesos de aprendizaje (JOHNSON, JOHNSON Y HOLUBEC: 1999, pp. 5-7).

Entre sus ventajas destacan por una parte, la existencia de la construcción de conocimientos compartidos entre los alumnos dentro de un entorno favorable para aprender que contribuye a que las producciones de los alumnos sean más ricas. Dentro de este contexto relajado, que fomenta la participación de los estudiantes más

inseguros, se maximiza el aprendizaje de todos mediante la aparición de conflictos sociocognitivos, esto es, la reestructuración del aprendizaje. Los alumnos tienen el tiempo suficiente para reflexionar, pensar y asociar sus ideas previas con las nuevas a través del diálogo y la discusión con sus compañeros, conduciendo hacia el procesamiento cognitivo de los contenidos y un aumento de su comprensión. A la vez que aprenden contenidos también asimilan otras estrategias de aprendizaje. (Laboratorio de innovación educativa: 2008, pp. 4-15).

Por otra parte, el alumnado adquiere una serie de destrezas sociales. Mediante el aprendizaje cooperativo surgen canales multidireccionales que favorecen la aparición de habilidades necesarias para la interacción social, tales como, la comunicación y el dominio del lenguaje como vehículo de la misma, la cooperación, la resolución pacífica de los conflictos y el desarrollo de las responsabilidades individual y grupal. Asimismo, fomenta el respeto y valor de los diferentes puntos de vista defendidos por los demás integrantes del equipo, contrastar sus interpretaciones y realizar, en su caso, las modificaciones necesarias para continuar construyendo su propio conocimiento (Laboratorio de innovación educativa: 2008, pp. 4-15).

II-I. PLANTEAMIENTO DE LA TAREA EN VICTIMOLOGÍA.

La tarea que se va a explicar a continuación está expresamente pensada y destinada a los alumnos que cursen la asignatura de Victimología, pues ciertamente, aquellos estudiantes que en su futuro profesional deseen enfocar sus tareas hacia el campo de las víctimas y su problemática subyacente, deberán realizar un grandioso esfuerzo dirigido principalmente a dos niveles:

- En el nivel individual, cada criminólogo debe aprender ciertas técnicas de intervención y desarrollo de programas prácticos. Además, hay que tener presente que va a tratar con personas, labor que es bastante compleja, por ello, es necesario adquirir ciertas destrezas y habilidades sobre el trato interpersonal, comunicativo y la capacidad de la empatía que, solamente, se consiguen con la práctica y en situaciones realistas.
- En un nivel grupal, en cierta medida, es un presupuesto necesario la colaboración entre expertos en el caso de las víctimas ya que nos encontramos frente a un fenómeno que tiene como protagonista principal a la persona. En realidad, la mayoría de los programas sería conveniente llevarlos a cabo junto a otros profesionales a modo de trabajo cooperativo pues la interdisciplinariedad de los saberes sería una herramienta muy útil para poder captar toda la complejidad del fenómeno humano y poder ofrecer las respuestas o soluciones adecuadas y de una manera holística.

Teniendo presente que es deseable que cualquier criminólogo logre tanto desarrollar las habilidades y estrategias necesarias como la necesidad o al menos la posibilidad de trabajar a modo grupal se propone la siguiente actividad basada en un modelo de aprendizaje cooperativo.

III-. A) Asignatura de Victimología

Antes de adentrarse en la presentación de la actividad práctica es preciso fijarse en los objetivos específicos de la asignatura. Se trata de delimitar cuáles son sus propósitos básicos y a partir de ellos plantear la actividad acorde a ellos.

Victimología está dedicada al análisis de la víctima desde un enfoque interdisciplinar al integrar conocimientos provenientes de los ámbitos psicológico, jurídico y criminológico. A lo largo de la asignatura se examinan el proceso por el cual transcurre una persona hasta convertirse en víctima (llamado victimización) y los pasos a seguir

para que pueda dejar esa condición de víctima (desvictimización). Durante este recorrido se pueden diferenciar claramente dos vertientes: una teórica, descriptiva, explicativa y predictiva y otra aplicada, de evaluación, tratamiento y seguimiento.

De esta manera, se puede observar perfectamente que esta asignatura permite la introducción del aprendizaje cooperativo sobre todo respecto al elenco de actividades victimales aplicadas que se pueden realizar.

III-. B) Planteamiento de una tarea voluntaria

Conviene incidir en que es preferible que la realización de la tarea propuesta tenga un carácter voluntario para los alumnos. La adscripción voluntaria tiene su fundamento en la teoría de la sobrejustificación. Esta afirmación no significa que se deje apartado a la parte del alumnado que no muestre interés, sino que la búsqueda de los intereses personales de los alumnos es un paso primordial hacia el aprendizaje.

Esta formulación mantiene que el interés mostrado por una persona, en este caso un alumno, en la realización de una tarea se ve afectado en el momento en que se le induce a comprometerse en la misma en función de una meta externa. Esto quiere decir que, el compromiso del propio alumno al aceptar hacer una actividad se ve fuertemente condicionado con el surgimiento de una meta como pudiera ser un premio, piénsese por ejemplo en que el propio profesor prometa que el mejor trabajo se verá recompensado en términos de una mejor calificación. En este tipo de supuestos bastante comunes en el ámbito educativo, esta focalización hacia el premio hace que el nivel de su propia motivación intrínseca descienda, este fenómeno es conocido por el nombre “costo oculto de la recompensa” (SANZ et al.: 2013, pp. 194-196). Así que, con la finalidad de evitar que la tarea sea concebida como una imposición o como un requisito indispensable para aprobar la asignatura, se presenta ante los alumnos con un carácter voluntario especialmente dirigido a los que tengan un verdadero interés en aprender técnicas relativas al mismo que no sean de contenido mínimo de la asignatura (por ejemplo quizá no les resulte atractiva la actividad para los alumnos que quieran formarse en prevención de la delincuencia o prefieran oponer a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, si se les obligara a participar no estarían motivados a aprender):

- Tarea voluntaria: “proyecto de discusión real de grupo”, preparación de un círculo sobre un determinado colectivo de víctimas
- Objetivos: generales del aprendizaje cooperativo (JOHNSON, JOHNSON Y HOLUBEC: 1999, p. 10) y específicos relativos a Victimología:

OBJETIVOS GENERALES APRENDIZAJE COOPERATIVO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS VICTIMOLOGICOS ACTIVIDAD CIRCULO
Rendimiento más elevado, nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico	No existen una única técnica de investigación sino que cada tipo de víctima requerirá el desarrollo específico en función de sus necesidades

Relaciones más positivas entre los alumnos, que incluye un incremento del espíritu de trabajo, relaciones solidarias y comprometidas	El trabajo con víctimas es preferible realizarlo entre varios profesionales para poder captar todas las vertientes del fenómeno victimal
Mayor salud mental: desarrollo social, autoestima, capacidad de enfrentarse a la adversidad	El diseño de programas victimales supone un desafío intelectual

Figura 1: Objetivos generales del aprendizaje cooperativo y los específicos de la Victimología.

Tal y como se desprende de la figura anterior, existe una correlación positiva o coincidencia entre las finalidades del aprendizaje cooperativo y las perseguidas con las actividades prácticas de la Victimología, en consecuencia, se pueden implantar las bases cooperativas en esta asignatura.

III- C) Elección de la temática a tratar por los propios alumnos

La denominada autodeterminación significa la tendencia innata de las personas a implicarse tan sólo en aquellos comportamientos que les susciten verdadero interés en detrimento de los que conciben con carácter obligatorio, es decir, son autónomos para decidir hacerlo si así lo desean. Así, los estudiantes con un mayor índice de autodeterminación muestran una mayor orientación a la tarea (SANZ et al.: 2013, p. 196).

La teoría de la evaluación cognitiva, una derivación de la autodeterminación, explica que la satisfacción de sentirse autónomo y competente hacia una determinada actividad incita la motivación intrínseca. La necesidad de competencia hace que necesitemos sentirnos autónomos en las interacciones con los demás, por su parte, la palabra competencia se refiere a la sensación de control o percepción sobre la actividad que desempeña (SANZ et al.: 2013, p. 196).

Sintetizando las teorías anteriores, la actividad debe estar conectada con los intereses personales en la medida en que su propia elección posibilitará que vea incrementada su competencia y que disfrute durante su realización ya sea por su carácter novedoso o por el dominio que tiene sobre la materia. La conformación de los grupos equitativos se regirá principalmente por el interés de la temática concreta entre los alumnos, se permitirá que sean ellos mismos quienes decidan el colectivo de víctimas concretas a quienes va dirigida.

Aquí es necesario volver a remarcar que la actividad voluntaria de corte práctico no influirá directamente en su nota final, sino que le permitirá obtener unas destrezas muy útiles en su profesión. Esta postura es consecuencia de que existen dos aspectos de los premios que pueden influir en la competencia y la autonomía, a saber (SANZ et al.: 2013, p. 197):

1. El aspecto informativo: genera un procedimiento de retroalimentación de su competencia, esto es, la efectividad de la acción desarrollada por el alumno se

ve recompensada. Por ejemplo, decirle a un alumno que acaba de finalizar una tarea que demuestra una gran seguridad.

2. El aspecto controlador, esta modalidad a diferencia de la anterior, genera una relación instrumental entre la ejecución y las consecuencias de la acción, y ello, provoca la disminución de la motivación intrínseca. Por ejemplo, decirle al estudiante que si sigue en la misma línea aprobará todas las asignaturas.

Si la recompensa tiene un efecto informativo promoverá la autodeterminación y aumentará en consecuencia la motivación intrínseca; del mismo modo, si la información transmite al estudiante que es competente la incrementará igualmente. El efecto contrario se desarrollará si se incide exclusivamente en sus fallos (SANZ et al.: 2013, p. 197).

En el ámbito educativo, estos premios juegan un papel fundamental pues son un instrumento del profesor que permite potenciar los logros de los alumnos, figura clave en su proceso motivacional ya que a través de ellos puede influir en las actitudes, objetivos y compromisos futuros del aprendizaje de sus alumnos. En el caso de estudiante que percibe que se le permite demostrar su valía, su competencia, sus habilidades, incrementará su interés por aprender y mejorará su autoestima, tal y como sucede, por ejemplo, cuando el profesor le reconoce el progreso experimentado a su alumno. En este caso, este aspecto informativo del premio provoca un creciente interés por aprender, a la vez, que mejora su autoestima. Si, en cambio, sólo remarca los resultados y la valoración, el estudiante mostrará menos interés y su autoestima descenderá.

Tarea elegida por el grupo: círculo de víctima del terrorismo, análisis de su victimización

Por tanto se rechaza la utilización del aspecto controlador del premio, si bien, se pueden emplear los informativos durante la realización de la actividad.

III-. D) Labor del profesor: asesorar sobre la actividad elegida

Una pieza básica en la elección de la actividad a desarrollar que ha generado un interés en los alumnos, consiste en el asesoramiento de su propio profesor acerca de la conveniencia o no de su elección. Su misión principal reside en revisar los conocimientos previos teóricos y prácticos del alumnado que les servirá de base en su proceso de aprendizaje. Es obvio que el conjunto de concepciones y explicaciones previamente adquiridas constituyan su punto de partida, además del conocimiento afianzado durante el grado basado en las asignaturas previamente cursadas.

Actividad previa: descripción de los pasos a seguir para constituir el círculo de víctimas para analizar sus victimizaciones

Finalidad: averiguar si poseen ciertos conocimientos previos básicos y qué materiales deberá facilitarles el docente

Además el docente deberá valorar dos aspectos esenciales: el grado de dificultad de la tarea elegida y la utilización de premios durante la duración de la misma (SANZ et al.: 2013, p. 199).

En cuanto al primero, lo ideal es alcanzar una situación de “reto óptimo”, es decir, un equilibrio entre la tarea o desafío que supone y las habilidades que presenta una persona (valorado si se recuerda en la actividad previa), durante un periodo de tiempo denominado “situación de flujo”, esto es, el periodo en el cual se realiza la acción sin precisar un excesivo esfuerzo; pues en él, el individuo está concentrado, está tan involucrado en la actividad que sin más “fluye” sin que se llegue a percibir obstáculos en su desarrollo, de manera que, está intrínsecamente motivado, está absorbido por la tarea (SANZ et al.: 2013, p. 200). Así:

- Si la tarea que se pretende realizar es fácil y el alumno es muy competente, el desafío también será fácil, de modo que su desarrollo le generará una sensación de aburrimiento. Por ejemplo, plantear una actividad perteneciente al nivel de cursos inferiores a un estudiante. Incluso, debe tenerse en cuenta que su facilidad podría llevar al propio estudiante a cometer errores de “principiante”.
- Si la tarea a desarrollar, en cambio, tiene un nivel de complejidad superior, las habilidades del alumno se estiman inferiores, el alumno podrá experimentar un estado de ansiedad y angustia.

Conforme a las dos consideraciones anteriores, es recomendable conseguir el parámetro de flujo:

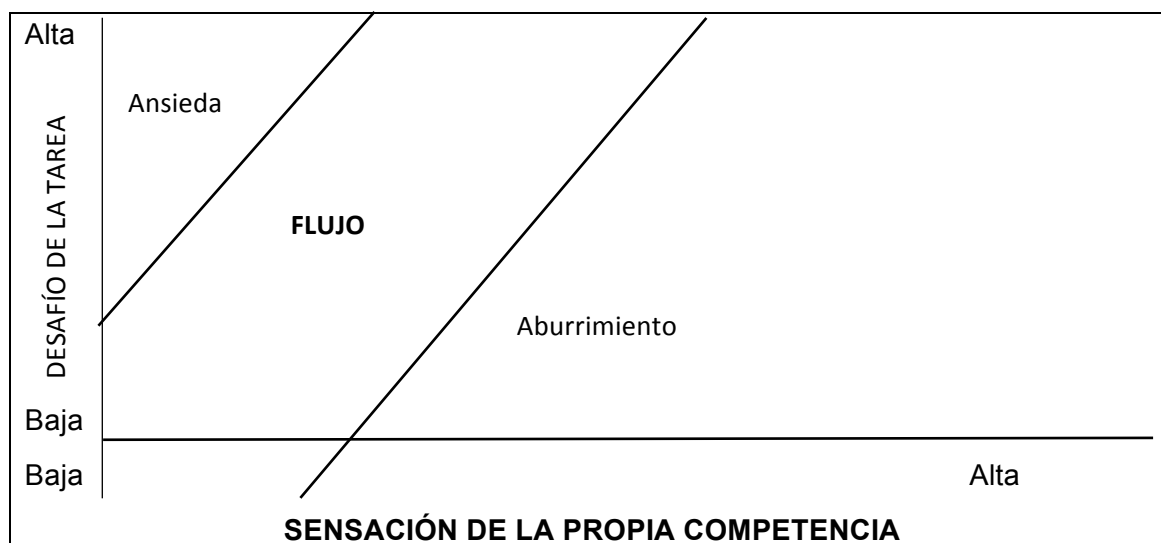


Figura 2: Canal de flujo entre el desafío de la tarea y las habilidades (extraído de SANZ et al.: 2013, p. 201)

Tal y como señaló CSIKSZENTMIHALYI es “el momento en que funcionamos a pleno rendimiento y estamos concentrados en la actividad que realizamos, lo que nos llevará a alterar la percepción del tiempo, a olvidarnos del yo y experimentar una felicidad

mucho más profunda que la simple obtención de placer". De esta forma, el profesor dará el visto bueno si considera que la finalidad planteada por los alumnos es factible para su nivel, en este caso la preparación hipotética de un círculo para víctimas del terrorismo es adecuada, ni les creará una situación de ansiedad por ser inalcanzable ni la será aburrida por ser excesivamente fácil (SANZ et al.: 2013, p. 201).

Una vez que los estudiantes que quieren participar han constituido los grupos en función de sus previos para guiarles en su aprendizaje y el docente ha estimado conveniente la elección conforme al grado de la dificultad de la misma, ya se puede empezar con la actividad de aprendizaje cooperativo.

IV-. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

Después de que el profesor haya visto cuál es el nivel medio del grupo y, en el supuesto descrito, el fin de preparar un hipotético círculo de debate con víctimas del terrorismo, deberá facilitarles una serie de herramientas para que puedan ellos mismos conseguir sus objetivos. Así, podría guiarles ofreciéndoles, entre otros:

- Vídeos sobre víctimas del terrorismo para que puedan ver las experiencias victimales: Trece entre mil y 1980, entre otras
- Metodología acerca de entrevistas semiestructuradas
- Ejemplo práctico sobre círculo real con víctimas

A lo largo de la actividad, el profesor debe evitar cualquier tipo de comparación de las actividades que los grupos estén realizando en dos sentidos, tanto los comentarios que puede hacer él como los que provengan del alumnado al observar el trabajo de los demás compañeros. Es crucial resaltar que el trabajo de cada grupo es diferente por razón de su naturaleza, método aplicado y objetivos perseguidos y, consecuentemente, no se pueden comparar entre sí. Es de suma importancia conseguir que los alumnos no rivalicen entre sí, pues por ejemplo, si un estudiante (o grupo) disfruta haciendo una actividad sobre el desarrollo de una posible intervención criminológica en el caso del bullying y se fija en los avances experimentados por otro grupo dedicado a la prevención victimal de la violencia de género, dejará de ser una actividad que se satisfaga y pasará a regirse por una motivación extrínseca, esto es, su fin prioritario será obtener mejores resultados que sus compañeros dejando de lado el interés que le había suscitado la propia materia en un principio (motivación).

Dicho de una manera más técnica, es imprescindible mantener apartadas las situaciones de aprendizaje competitivo, es decir, el clima en que los propios estudiantes están compitiendo entre sí en la lucha por alcanzar los mejores resultados, si bien, llegar a este objetivo deseado acarrearía que los demás grupos no alcancen el resultado previsto y, por ende, su rendimiento fuera considerado inferior comunes (Servicio de innovación educativa Universidad Politécnica de Madrid: 2008, p. 5). Obviamente, tan sólo el grupo que se considerara ganador saldría reforzado para futuros aprendizajes, en cambio, el resto no correría la misma suerte, no saldría reforzado contribuyendo a una posible menor autoestima, motivación y aprendizaje en el futuro al percibir que no son tan competentes como los que alcanzaron mejores resultados.

En cambio, como se ha visto con anterioridad, sí que se podrá remarcar la faceta informativa del premio a los integrantes de los grupos, tales como, animar a que sigan en la misma línea avanzando en la resolución de la actividad puesto que van haciendo progresos con la introducción de métodos y la preparación por ejemplo de las preguntas para el círculo de víctimas del terrorismo.

V-. EVALUACIÓN.

Sería recomendable hacer dos tipos de evaluación sobre el aprendizaje cooperativo:

1. Evaluación a nivel individual
2. Evaluación de contraste de la efectividad de la actividad tomando como referencia la evaluación final de la asignatura.

En cuanto a la primera modalidad, se atenderá al esquema siguiente (FONTES DE GRACIA et al.: 2010, p.160):

Estudiantes	Actividad previa	Actividad aprendizaje cooperativo	Trabajo aprendizaje cooperativo
A	OA ₁	X _A	OA ₂
B	OB ₂	X _B	OB ₂
...

Figura 3: Comparación de la actividad previa y el trabajo de aprendizaje cooperativo acerca del círculo con víctimas del terrorismo

Esto significa que se compararía la actividad de cada alumno participante en dos momentos temporales determinados (COMPANY: 2015, pp. 135-137):

- O₁: antes del aprendizaje cooperativo, coincidente con la actividad previa requerida que consistía en averiguar los conocimientos previos de los estudiantes interesados en la tarea.
- O₂: después del aprendizaje cooperativo, justo con la presentación de la tarea fruto del trabajo en equipo de índole cooperativa.

	ACTIVIDAD PREVIA	APRENDIZAJE COOPERATIVO
GRUPOS	Cuatro o cinco víctimas del terrorismo	Siete víctimas directas del terrorismo: heridos en sus diversas categorías; amenazados e ilesos
CIRCULO	Las víctimas participantes se sientan en círculo	Se asignarán los asientos previamente en función de la lógica criminológica: las víctimas se intercalan entre aquellos que han superado la desvictimización y aquellos que continúan en la victimización
ENTREVISTA PREVIA	X	Entrevista previa con cada una de ellas a fin de valorar la conveniencia o no de su participación
RECURSOS AUDIOVISUALES	X	Cámara grabando a fin de poder examinar después las reacciones de las víctimas

DEBATE	Preguntas acerca de la victimización primaria y secundaria	Pregunta genérica para abrir las tres fases de la discusión: victimización primaria (experiencia); victimización secundaria (opinión/sentimientos); victimización terciaria (opinión/sentimientos).
MODERADOR	Un miembro del equipo	Cada miembro del equipo puede dirigir una fase del círculo: presentación, objetivos, victimización primaria, victimización secundaria y victimización terciaria

A efectos ilustrativos, siguiendo con la tarea propuesta:

Figura 4: Comparación actividad previa y actividad de aprendizaje cooperativo en Victimología.

Se puede observar un avance en las seis variables examinadas, en el sentido de que, se ha establecido un orden entre las víctimas participantes, inexistente en la actividad previa, puesto que al estudiar técnicas de tratamiento y asistencia de víctimas se extrae la conclusión de que un conjunto de víctimas han superado la victimización y alguna no, las primeras le animarán y la segunda verá que sí se puede superar y volver a llevar una vida nueva. En cierto modo, para establecer los sitios a ocupar por las víctimas proviene de las entrevistas previas al hacer un tanteo de su victimización. A estas dos conclusiones tan sólo se llega si se ha estudiado metodología victimológica o si se ha visto algún círculo o recreación del mismo. Por su parte, la naturaleza de las preguntas para guiar sobre las victimizaciones experimentadas es el resultado de visualizar entrevistas previas, pues con los contenidos mínimos de la asignatura no se contemplan todas estas cuestiones prácticas.

Respecto al segundo, siguiendo a FONTES DE GRACIA Y RUBIO DE LEMUS y adaptándolo a nuestro caso se procedería del modo siguiente (FONTES DE GRACIA et al.: 2010, pp. 193-194):

1. Definición de la evaluación: ¿aumentará el rendimiento del examen de los alumnos si previamente han realizado una actividad de aprendizaje cooperativo?
2. Definición de las variables:
 - Variable independiente (VI): actividad de aprendizaje cooperativo
 - Niveles de la VI: con o sin actividad de aprendizaje cooperativo
 - Grupo experimental: con actividad de aprendizaje cooperativo
 - Grupo de control: sin actividad de aprendizaje cooperativo
 - Variable dependiente: rendimiento en el examen
3. Formulación de la hipótesis: si los alumnos han realizado la actividad de aprendizaje cooperativo, obtendrán mejor calificación en el examen
4. Determinación de la población: alumnos del grado de Criminología
5. Selección de la muestra y asignación de los sujetos a los grupos: en la facultad en la que se haya pensado llevar a cabo este tipo de actividades y dentro de una clase de la asignatura Victimología se plantea una actividad de aprendizaje cooperativo y se forman dos grupos de adscripción voluntaria, quienes deciden realizar la tarea (grupo experimental) y quienes no quieren participar (grupo de control)

6. Establecimiento del procedimiento experimental: a los estudiantes que voluntariamente quisieron participar en la actividad, se les facilitó el material necesario para que pudieran desarrollar de una manera adecuada la temática concreta que ellos mismos conforme a sus intereses habían escogido
7. Recogida de datos: todos los alumnos realizan una examen de la asignatura
8. Elaboración y análisis de los datos: se analiza estadísticamente los resultados alcanzados por los dos grupos para comprobar si son significativas sus diferencias y, de esta manera, contrastar la hipótesis planteada

Figura 5: Procedimiento experimental de evaluación sobre la efectividad del aprendizaje cooperativo.

De la comparación de las calificaciones finales de los estudiantes que han participado en la actividad de aprendizaje cooperativo y aquellos que no han participado, podrán hacer las siguientes apreciaciones:

1. Si no hay diferencias significativas entre ambos grupos, el aprendizaje cooperativo no habrá influido positivamente en la comprensión general de la asignatura
2. En el caso de que el alumnado participante en la actividad de aprendizaje cooperativo consigue mejores notas podrá tener su razón en el desarrollo de la actividad y, por lo tanto, la hipótesis quedaría contrastada

VI. CONCLUSIONES.

- I. El aprendizaje cooperativo facilita la construcción del conocimiento mediante la interrelación positiva de los integrantes de un grupo, quienes, de modo cooperativo, van aportando sus conocimientos a la vez que van desarrollando sobre todo habilidades sociales y comunicativas.
- II. A pesar de que el aprendizaje es el fin último, no se debe olvidar que para que éste se consiga de una manera adecuada y efectiva es necesaria la motivación intrínseca del alumnado, esto es, deben primar sus intereses personales en la actividad.
- III. La labor del docente además de guiarles durante la realización de la misma, debe empezar mucho antes, es decir, debe valorar previamente la adecuación de sus conocimientos previos y el grado de dificultad que entrañará la actividad en cuestión.
- IV. A fin de valorar la efectividad del aprendizaje cooperativo, se puede examinar en dos niveles: en el individual, comparando el conocimiento previo demostrado por un alumno con el resultado final del trabajo del aprendizaje cooperativo y; en un nivel grupal, a través de la contrastación entre las calificaciones obtenidas entre el grupo que participó en la actividad cooperativa y aquellos que prefirieron quedarse al margen de ella.

VII- BIBLIOGRAFÍA.

COMPANY ALCAÑIZ, M. "La víctima del terrorismo a través de un mapa conceptual", *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo una visión desde la enseñanza universitaria*, coordinado COBAS COBIELLA, M.E, 2015, pp. 126-139.

FONTES DE GRACIA, S., GARCIA-GALLEGO, C., QUINTANILLA COBIAN, L., RODRIGUEZ FERNANDEZ, R., RUBIO DE LEMUS, P. y SARRIA SANCHEZ, E., *Fundamentos de investigación en Psicología*, Sanz y Torres, 2010.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., y HOLUBEC, E., *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Paidós, Buenos Aires, 1999.

LABORATORIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, *Aprendizaje cooperativo. Propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula*, 2008.

SANZ APARICIO, M. T., MENENDEZ BALAÑA, F. J., RIVERO EXPOSITO, M. D., y CONDE PASTOR, M., *Psicología de la Motivación, teoría y práctica*, Sanz y Torres, 2013.

SERVICIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID, *Aprendizaje cooperativo, guías rápidas sobre nuevas metodologías*, 2008.

COMPANY ALCAÑIZ MIREIA. Licenciada en Derecho. Licenciada en Criminología. Graduada en Ciencias de la Seguridad. Estudios en Psicología. Master en Violencia de Género. Máster en Seguridad. Doctoranda en Derechos Humanos, Democracia y Justicia Internacional. V Premio de investigación victimológica Antonio Beristain.

11

La enseñanza del Derecho en Cuba: replanteo constante como reto para la formación de un profesional competente.

...

Lic. Gretchen Rivera Rodón
Profesora Asistente. Teoría del Estado
y del Derecho.
Facultad de Derecho.
Universidad de Oriente. Cuba

MSc. Jorge Luis Ordellin Font
Profesor Auxiliar de Derecho Civil
y Propiedad Intelectual.
Facultad de Derecho.
Universidad de Oriente. Cuba.

Posiblemente el desafío que más englobe a nuestras universidades en el siglo XXI sea el de contribuir significativamente a construir una sociedad basada en el conocimiento, que afronte con eficacia y equidad los grandes problemas de la región.

(Mayorga Román: 1999, p.27)

RESUMEN:

El presente artículo aborda dos de los más importantes retos de la enseñanza del Derecho en Cuba, la integración y el papel del profesor en esta compleja tarea. No pretendemos ofrecer respuestas acabadas a un tema que se manifiesta en constante evolución y que responde a múltiples requerimientos. Su desarrollo y tratamiento no solo implica reconocer la necesidad de su planteamiento de una forma constante, pues constituye un tema de permanente interés en el proceso docente educativo, sino también, por poder entrever en cada espacio de este que la solución del mismo hay que buscarlas en los propios objetivos, condiciones y circunstancias del proceso. De ahí la necesidad de su permanente interés.

ABSTRACT:

This article focuses on two of the most important challenges of Law education Cuba, integration and the role of the teacher in this complex task. we do not pretend to provide answers finished to a subject that is manifested in constant evolution that responds to multiple requirements. Its development and treatment not only involves recognizing the need to approach in a constant manner because it is a subject of continuing interest in the educational process, but also, to glimpse in each space of this that its solution must be sought in the very objectives, conditions and circumstances of the process. Hence the need for their continued interest.

SUMARIO.

1.-La integración como presupuesto para la enseñanza del derecho en Cuba.1.1.- La didáctica *¿quid* de la integración? 2.El docente como protagonista. 3.- A manera de conclusiones.4.-Referencias bibliográficas.

1. LA INTEGRACIÓN COMO PRESUPUESTO PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN CUBA.

La enseñanza de los conocimientos en la carrera Licenciatura en Derecho en Cuba, a partir de la proyección de una correcta didáctica, exige que el diseño metodológico asumido desde los primeros años, responda a la formación de un profesional del Derecho integral y capaz, preparado para solucionar los disímiles problemas jurídico y sociales que habrá de enfrentar, respondiendo a las exigencias de su momento histórico. La preparación y formación de un profesional del Derecho, cualquiera que sea en el futuro su campo de acción, necesita de un diseño coherente, lógico, aprehensible y dinámico.

La concepción de esta didáctica debe ser de manera tal que las asignaturas recibidas desde los primeros años propicien el aprendizaje de aquellas habilidades y contenidos básicos que con posterioridad serán desarrollados en los años posteriores, sin perder de vista la necesidad de su integración para una futura aplicación en la praxis por parte del egresado. Para lograr esto es necesario el trabajo con las habilidades lógicas que debe adquirir y potenciar el estudiante, por etapas o momentos, en función de un desarrollo progresivo de su aprendizaje, a medida que asimila los contenidos recibidos, para obtener al final de la carrera un conocimiento general que gradualmente ha sido alcanzado al vencer las diferentes asignaturas distribuidas por cursos.

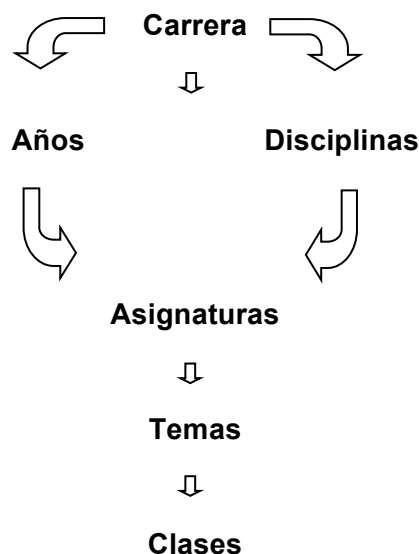
La integración de las materias que el estudiante recibe durante la carrera en cada asignatura, permitirá que una vez culminados los estudios exitosamente, el egresado con estas habilidades incorporadas, de continuidad al desarrollo lógico de sus conocimientos y proyecte sus valoraciones enfocadas en la visión tridimensional del Derecho: axiológica, normativa y sociológica, con el objetivo de propiciar la visión sistémica de este y potenciar su rasgo holístico, desde sus esferas de actuación. Dentro de lo que se incluye la proyección extracurricular, diseñada como complemento de las estrategias curriculares. Instrumento esencial que evita una formación exclusivamente científica, y potencia la formación y consolidación de sólidos valores éticos y morales.

Sin embargo, el problema no se haya en el reconocimiento que se hace acerca del carácter integrador de la formación y su necesidad, sino como materializar esta en un proceso tan complejo como es el educativo. Qué integrar, cuándo y cómo, son algunas de las preguntas que son necesarias responder en este dinámico proceso. Por lo general cuando estas cuestiones se analizan desde la generalidad de la didáctica encuentran incluso fáciles respuestas, sin embargo, no sucede así en el día a día del proceso de enseñanza aprendizaje. Como acertadamente señala BEGOÑA GROS SALVAT "el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje que estaban centrados en el triángulo: profesor-estudiante-contenido, se han ido ampliando y haciéndose más y más complejo. El reto actual es ser capaces de diseñar entornos que faciliten el aprendizaje teniendo presente la intervención de múltiples variables: contenidos disciplinares, competencias, diversidad de espacios para el aprendizaje, diversidad de agentes, estilos de aprendizaje diversos, etc. (Begoña Gros Salvat: 2007, p.1)

En tal sentido es bueno apuntar que, para la enseñanza del Derecho en el país, el trabajo metodológico se orienta como sistema, que se proyecta como aparece en el

gráfico No. 1 bajo un enfoque que busca garantizar una estrecha relación entre lo académico, lo investigativo y lo laboral.

GRÁFICO No. 1



En Cuba la carrera se concibe actualmente en cinco años aunque hoy se debate una propuesta de modificación del plan de estudios de todas las carreras para cuatro años. Desde los primeros años las asignaturas dan inicio al ciclo que permite desarrollar gradualmente, las habilidades del estudiante, así como, su formación de valores, tributando a su consolidación, sistematización y generalización, en las asignaturas llamadas a dar por finalizado el ciclo de estudios en los años culminantes.

No se escapa de esta perspectiva la formación del profesional del Derecho y su enseñanza. Desde que comienza la carrera hasta su culminación e incluso la proyección de este proceso en el posgrado con la labor de posgrados, tiene presente que “la enseñanza no puede entenderse aislada sino en mutua dependencia de lo social, de lo cultural y de lo personal. Cultura y sociedad posibilitan el qué, para qué y por qué de la enseñanza y el marco de presiones, instituciones, orientaciones... e incluso las variaciones o disgregaciones posibles”. (González Soto: 2002, p. 108)

Sin embargo, pese a lo mucho que se ha avanzado en el reconocimiento de la integración como eje esencial para superar obsoletas fórmulas del proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho en Cuba, éstas aún no se encuentran del todo superadas. Este proceso está caracterizado, entre otras, por:

- concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje con una función, meramente reproductiva, contribuyendo a potenciar el rol del profesor como el protagonista exclusivo de este proceso.
- no desarrollar iniciativas propias en los estudiantes, ni alimentar en ellos la demanda de otros conocimientos relacionados con sus inquietudes en la materia o de forma general.
- divorciar aspiraciones del profesor con aspiraciones del estudiante. Cada uno transita un camino diferente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- formación de estudiantes pasivos e irreflexivos, que posteriormente pasan trabajo para visualizar su realidad social.

- reproducir los formalismos, potenciar las habilidades memorísticas (normas y conceptos) que atenta contra la comprensión de la dialéctica intrínseca de los fenómenos sociales, de la cual el Derecho es una manifestación.

La persistencia de muchos de estos problemas en la actual formación de nuestros profesionales se debe en esencia a que, a pesar del reconocimiento de la integración quedan aún múltiples eslabones del proceso docente educativo que no han sido incorporados a la integración. Este proceso se ha desarrollado de manera bastante satisfactoria en “la superestructura” del proceso de formación general, sin embargo, no siempre se logra que este se desarrolle allí donde se encuentra el núcleo esencial del proceso, el aula y la diaria interrelación entre estudiante y profesor.

1.1 La didáctica ¿*quid* de la integración?

En el trabajo para la formación de un profesional se toma como punto de partida la calidad de la enseñanza, y se tiene en cuenta su diseño, impartición y aplicación. La calidad en la enseñanza al decir de Mayorga Román es “(...) un concepto multidimensional que se refiere tanto al producto de la educación como a los recursos y procesos que lo producen; tanto al nivel absoluto de sus resultados como a los incrementos generados en el proceso; tanto a elementos cognoscitivos como a elementos éticos del aprendizaje”.(1999, p.31)

La didáctica de la educación superior en Cuba centra su objeto de estudio en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior y lo hace enfocada en la proyección del proceso enseñanza-aprendizaje (diseño curricular), su dinámica y evaluación. Se enfrenta a la difícil tarea de atemperar constantemente, el contenido de este proceso, respondiendo a ¿qué enseñar y aprender? desde lo gnoseológico, lo procedimental y lo actitudinal. Por ello cada día asume un papel predominante para asumir una pluralidad discursiva de la enseñanza del Derecho. Se busca así que la formación poco a poco se convierta en “un valor, un recurso para el progreso y la mejora de las sociedades y de los individuos.” (UNESCO, 1998).

En un contexto que busca la integración la didáctica está llamada a responder la pregunta ¿cómo enseñar y aprender? Responde al replanteamiento de los métodos para enseñar de manera continua, a la búsqueda de nuevas vías y caminos y se reconoce como la parte operacional del proceso de enseñanza-aprendizaje. Transita de las viejas fórmulas tradicionales, a los nuevos enfoques que contemplan el uso de métodos problémicos y el empleo de las Tecnologías de la información y las Comunicaciones (TIC) en Cuba, por citar algunos ejemplos.

La didáctica deviene en el mejor instrumento para nuclear todo el bagaje de conocimiento que se pretende transmitir al estudiante. Su formación debe responder a un todo, pues no solo se instruye en un saber, sino se educa para un actuar como profesional y ciudadano en un contexto social, por tanto “también es esencial a la educación de buena calidad la transmisión de valores socialmente consensuados, como pueden ser los asociados a la responsabilidad individual, el respeto a los derechos humanos, la solidaridad y la protección del ambiente, entre otros” (Mayorga Román: 1999, p.31).

En este contexto debemos de partir de la idea de que “(...) los modelos formativos deberían reunir dos condiciones básicas: la primera, que la actividad del profesorado

esté centrada en generar condiciones óptimas para el aprendizaje del estudiante, la segunda, que el estudiante no sólo aprenda saberes sino que aprenda a movilizar estos saberes para abordar con eficacia situaciones reales (...)" (MARTÍNEZ MARTÍN Y VIADER JUNYENT: 2008, p.222).

Por ello la piedra medular de la integración está en saber concatenar cada uno de los eslabones que conforman el proceso de la didáctica desde su planeación hasta su evaluación con el fin perseguido con la enseñanza universitaria su compromiso de, "(...)ofrecer a la sociedad titulados con una visión comprehensiva de los fenómenos, capaces de analizarlos y de reconocer los problemas básicos y también de trabajar cooperativamente en la resolución de dichos problemas desde una perspectiva que en muchos casos debe ser multidisciplinar, con capacidad de incluir modos de razonamiento propios del contexto de la investigación y también de actualizar sus conocimientos para el adecuado desarrollo de sus actividades profesionales". (MARTÍNEZ MARTÍN Y VIADER JUNYENT: 2008, p. 219)

En un contexto de cambio, económico y social, la formación de los profesionales del Derecho en Cuba se ve llamado a realizar profundas transformaciones lo que obliga al desarrollo de capacidades creadoras que permitan dar respuestas a los retos que se presentan tanto en el contexto nacional como en el internacional. La enseñanza del Derecho no puede responder únicamente al entorno social en que se imparte, sino al entorno social que se aspira a construir. Lo que deviene en una tarea muy compleja si se tiene en cuenta que no siempre esta aspiración queda delimitada. La formación del jurista debe estar permeabilizada de un concepto de evolutivo que si no se tiene en cuenta pone en riesgo la calidad de la enseñanza y de los propios profesionales que aspira a formar.

2. EL DOCENTE COMO PROTAGONISTA.

Hasta lo comentado en las líneas anteriores existe un componente que aun y cuando no forma parte del contenido neto de la Didáctica, es imposible desligar de esta y no se podría cumplimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje con su ausencia, el profesor universitario. Interviene este en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, en su momento ejecutivo o práctico y actúa de manera decisiva en los resultados que se alcanzan en este proceso, ejerciendo una influencia determinante en el desarrollo de niveles de asimilación de habilidades, desarrollo de capacidades, potencialidades, actitudes, conductas y valores de los estudiantes.

Al decir de León Cote el éxito del proceso docente educativo se sustenta en "un educador integral, que sepa combinar el dominio del tema con la pedagogía. Esta cosmovisión del quehacer docente repercutirá necesariamente en una óptima instrucción del educando del derecho, lo importante es saber escoger al docente que reúna los requerimientos comentados. Para esta calificación, prescindiblemente quien tiene el criterio evaluador, es el alumno a más de las personas especializadas en el tema educativo. Experiencia, conocimientos y pedagogía son los elementos que caracterizan a un real docente". (s/a, p. 2).

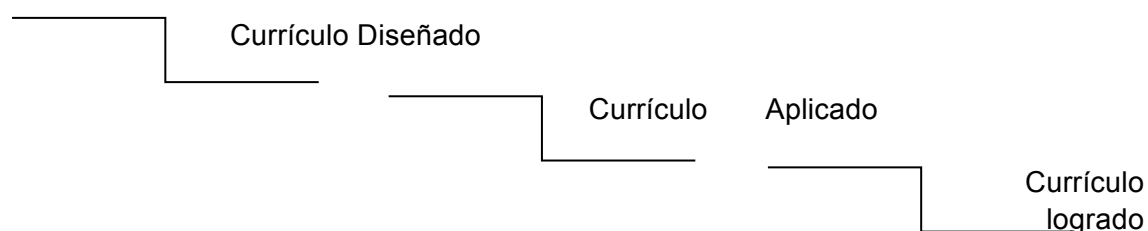
Sin embargo, lo cierto es que en la enseñanza del Derecho los docentes no siempre asumen este papel y desarrollan prácticas que no se corresponden con el desarrollo del enfoque integral que demanda la docencia. Es frecuente que mucho de nuestros profesores se anquilosen en prácticas de la enseñanza tradicional y se muestren

resistentes al cambio. Lo que dificulta sobremanera, el proceso de transformación que enfrenta y necesita la enseñanza del Derecho, no solo en Cuba, sino también en Latinoamérica.

Un solo profesor que no comprenda cuan ventajoso resulta que el estudiante participe de forma activa en su proceso de aprendizaje, y comparta con él, demandas, pautas, calidad, pertinencia, dinámica y necesidad, por citar aleatoriamente, interrumpe e incluso puede causar ruptura en el proceso de enseñanza- aprendizaje, atentando contra su acceso, permanencia y culminación. Se convierte así en un factor de freno para lograr el desarrollo del Currículo desde su primera fase hasta la última:

Currículo

Pensado



En cualesquiera de estas fases el desempeño del docente universitario se convierte en crucial, desde su rol de autoridad académica compartida con la institución, que señala la primera fase, junto a su desempeño en las comisiones de currículo que corresponde a la segunda fase, hasta su protagonismo en la aplicación de este, que se encierra en la tercera fase. En todas estas fases desarrolla una labor primordial, además de presentar incidencia directa en el Currículo logrado, el cual una vez evaluado en su fase final, retroalimenta la primera y permite su constante re-evaluación, pues recoge los resultados alcanzados en los estudiantes al finalizar la carrera, convirtiéndose en medidor para la evaluación, del currículo pensado, diseñado y aplicado.

Sin lugar a dudas, el protagonismo del docente en cualquier sistema de enseñanza que este se desarrolle, es incuestionable, más no puede realizarlo siempre de la misma manera, junto al cambio del entorno social, al desarrollo de las tecnologías, la dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de las ciencias, entre otros, debe ir aparejado el cambio de quien enseña.

Mantenerse inmutable pondría en riesgo el resultado final de preparar y situar a disposición de la sociedad, un profesional capaz de enfrentar desafíos y proporcionarle soluciones viables a los problemas objetivos que se presentan. Aferrarse “a la rígida y unilateral cátedra magistral ” como bien utiliza el término Domingo Mesa, al referirse a una de las formas adoptadas para la impartición de la enseñanza del Derecho en Latinoamérica, en lugar de permitir la evolución, el desarrollo y la oxigenación del proceso de enseñanza y aprendizaje en estos predios, termina sofocándolo, asumida la acepción más biológica del término.

Ya en la V Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho en América Latina, celebrada en 1974 en Córdoba, era reconocido por Rogelio Pérez Perdomo, profesor

de la Universidad central de Venezuela, que “(...) el método habitual en nuestra universidad y específicamente en nuestra escuela, que es el de conferencias por parte del profesor, tiene dos efectos fundamentales: primero, desconoce la brecha real entre el aprendizaje y la “enseñanza” y segundo, forma en los alumnos un hábito de obediencia y pasividad intelectual contrario al carácter creativo que se desea del graduado universitario.” (1976, p. 235)

Lo anterior no deslegitima el método de conferencias y clases magistrales, como vía para enseñar y aprender, sino alerta sobre la necesidad de conjugarlas, con métodos problémicos, estudios de casos, mesas temáticas estudios investigativos, enumerando algunas alternativas. Estas en todo momento deben ser favorecedoras del desarrollo de habilidades, y capacidades argumentativas, valorativas, reflexivas, entre otras, que debe desarrollar el estudiante de Derecho y el universitario en general.

Para poca fortuna de la enseñanza del Derecho, no se implementan aun de forma efectiva y suficiente estas alternativas. Los docentes hacen resistencia a la ampliación de sus escenarios y compartir como protagonistas, pues no dejan de serlo, los retos que implican hacer partícipes de forma activa a los educandos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aún y cuando puede resultar manido el tratamiento de este tema, su vigencia se mantiene, pues encontramos aún docentes centrados en la disertación magistral como método nuclear para la trasmisión y construcción del conocimiento en esta enseñanza.

Si bien es cierto que es indiscutible el lugar del profesor en el proceso de formación, también lo es el hecho de que asuma responsablemente la suya propia, “(...) ellos mismos han de ser conscientes de que es necesario una formación permanente y adaptarse continuamente, autoformándose, aprendiendo entre y de los mismos docentes, formándose teóricamente, etc. (FERNÁNDEZ BATANERO Y VELASCO REDONDO: 2005, p. 114). Lo anterior no implica de forma exclusiva el cambio de cómo enseñar y la incorporación de nuevos métodos para la enseñanza de manera formal, para “estar a tono con los tiempos” demanda también un cambio de actitud y potenciar nuevas aptitudes entre los profesores, que conlleva de forma necesaria la proyección de un claustro donde el trabajo en conjunto y la colaboración, se imponen para el logro de un objetivo común: la formación integral de los egresados.

Un profesor que en su propia práctica formativa -la de él como docente- incorpore el trabajo en equipo, la colaboración, la interdisciplinariedad, la apertura, el intercambio, por mencionar algunas, será capaz de potenciar y desarrollar, con mayor eficiencia y eficacia en los estudiantes, las prácticas y habilidades que de su uso se derivan. Conoce cómo, por qué y para qué le son útiles, colocándolo ante el estudiante, que necesita de sus conocimientos, asesoría y compañía, durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje para satisfactoriamente vencerlo, con un arsenal de competencias que lo invitaran a mantenerlo como guía o referente, durante todo su proceso docente-formativo, apreciando su valía.

Como acertadamente señalar Fernández Batanero y Velasco Redondo queda en manos de los propios docentes la promoción de “esta cultura de colaboración, donde primen los valores de interdependencia, apertura, comunicación, autorregulación, colaboración y autonomía; conformando un grupo de personas que se sienten implicadas en un mismo trabajo y comparten un conjunto de valores, propósitos, perspectivas y normas, pero sobre todo comparten un proceso de trabajo a través del

cual pretenden dar respuesta a los problemas y necesidades que surgen en la práctica diaria de la docencia.” (FERNÁNDEZ BATANERO Y VELASCO REDONDO: 2005, pp. 114-115)

Si ello se lograra la capacidad para interconectar instrucción, formación y educación en los estudiantes (n) veces se duplicaría y se estaría en condiciones, desde la referencia individual, de proyectar para ayudar a formar, valores como los de: responsabilidad, independencia, respeto, colaboración, equidad, honestidad, creatividad y más, en los estudiantes. El resultado sería altamente valorado, siendo favorecidos los dos sujetos más importantes de este proceso, profesor-estudiante en directa proporcionalidad.

3. A MANERA DE CONCLUSIONES

La integración del proceso docente educativo y el redimensionamiento del papel del profesor en este proceso constituyen dos de los grandes retos de la enseñanza del Derecho en Cuba. Aun nuestros estudiantes no logran desarrollar todas las habilidades de manera integrada que les permitan desarrollar de manera efectiva la profesión que han escogido. Lograr esto es una deuda de nuestro proceso docente educativo y un tema de permanente vigencia en su formulación y desarrollo. Las respuestas acabadas no existen dependen de cada espacio y contexto en el que se esté formando un jurista, depende de cada profesor desarrollar toda su experiencia y conocimiento para lograr que los estudiantes se formen bajo un verdadero paradigma de la integralidad.

4. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.

1. Antología de estudios sobre enseñanza del Derecho. UNAM. Ciudad Universitaria. México 20. D.F.1976.
2. Alchourron, A y Bulygin E, *Introducción a la Metodología de las ciencias jurídicas y sociales*, Editorial Astrea, Buenos Aires, 1975.
3. A.A.V.V., *Una concepción curricular basada en la formación de competencias*, Monografía inédita, Universidad de Oriente, 2004.
4. Begoña Gros S., "Tendencias actuales de la investigación en docencia universitaria", en *Edusfarm, Revista d'educació superior en Farmàcia*. Núm. 1, 2007, pp. 1-12.
5. Díaz Barriga Arceo, F. y González, M. L., *Metodología de diseño curricular para educación superior*, Editorial Trillas, México, 1996.
6. Escribano González, A., *Teorías, técnica, práctica y crítica del currículo. Enfoques sobre currículo. Aprender a enseñar. Fundamentos de Didáctica General*, Ediciones de la Universidad de Castilla de La Mancha, Cuenca, 1998.
7. Fix Zamudio, H, *Metodología, docencia e investigación jurídica*, 3ra ed., Editorial Porrúa, México, 1988.
8. Horruitiner Silva, P., *La universidad cubana: el modelo de formación*, Editorial Félix Varela, La Habana, 2005.
9. _____, "El modelo curricular de la educación superior cubana" en *Revista Pedagógica Universitaria*, Vol.5, No.3, 2000.
10. León Cote, M. Á.. La enseñanza del Derecho en Latinoamérica. Universidad Autónoma de Bucaramanga. (artículo)
11. Martínez Martín, M. y Viader Junyent M., "Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes" en *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, pp. 213-234.
12. Mesa M. Domingo A. Pluralidad discursiva en la enseñanza del Derecho: una propuesta para las facultades latinoamericanas. Universidad de Antioquia (Colombia)
13. Pérez Martínez, Lizette, *La formación de habilidades lógicas y el método problémico*, Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

12

Los mapas conceptuales: una herramienta necesaria en el proceso docente educativo.

...

Nayiber Febles Pozo.
Doctorando de la Universidad de Girona

*"Poseer información es una cosa. Otra muy diferente es saber lo que significa
y cómo transmitirla".
Jeff Lindsay*

RESUMEN:

En el presente trabajo el autor se propone demostrar que la inserción de los Mapas Conceptuales en el proceso docente educativo, como forma de representación del conocimiento que de forma incremental adquieren los estudiantes, garantiza la eficiencia en el proceso de enseñanza, en el autoaprendizaje y en la autoevaluación.

ABSTRACT:

In this paper the author intends to demonstrate that the insertion of Concept Maps in the educational process, as a form of knowledge representation that incrementally students acquire guarantees efficiency in the process of teaching, self-learning and self-evaluation.

SUMARIO.

Introducción. I ¿Qué son los mapas conceptuales? 1. Ventajas del uso de los Mapas Conceptuales en proceso enseñanza aprendizaje. 2. ¿Cuál es la utilidad de los mapas conceptuales? II El aprendizaje significativo y los mapas conceptuales. III Conclusiones. IV. Bibliografía.

INTRODUCCIÓN

Aprender ha sido una constante en la vida del ser humano, donde primeramente nos permite poder sobrevivir en la medida que vamos aprendiendo a hacer las cuestiones más básicas de la vida, poco a poco y con el apoyo de los demás no solo aprendemos a vivir, sino también a compartir nuestras ideas, nuestras metas, nuestros sueños brindándonos la posibilidad de crecer, de compartir, de saber; pero siempre es necesario reconocer que ante todo se necesita de un orden en nuestras actividades para aprender a sistematizar los procesos que nos acerquen a alcanzar lo que nos proponemos.

El aprender no sólo lo experimentamos en la vida diaria de forma casual y ordinaria, donde a cada momento y en cada espacio vamos asimilando las vivencias que van dando forma a nuestro propio ser. En muchas de las ocasiones estos aprendizajes cotidianos se pueden potencializar si logramos darles un enfoque más sistemático y lógico, si descubrimos y aprendemos nuevas técnicas para aprovechar mejor este tipo de experiencias de vivencias que nos permiten ser mejores cada día.

Una de esas técnicas es el uso de los Mapas Conceptuales (MCs), muy utilizados hoy en la educación superior, siendo éstos un recurso desarrollado por Novak y colaboradores, dentro del marco de un programa denominado “Aprender a Aprender” para promover el aprendizaje significativo, teoría fundamentada en la psicología cognoscitiva de Ausubel (NOVAK, 1988, p.29). En esta teoría, nuevas ideas y formaciones son internalizadas y ancladas en la estructura cognoscitiva, modificándola. Frente al aprendizaje por descubrimiento de Bruner, defiende el aprendizaje por recepción donde el profesor estructura los contenidos y las actividades a realizar para que los conocimientos sean significativos para los estudiantes.

Los MCs son una técnica que cada vez más se utiliza en los diferentes niveles educativos, involucrando la asimilación de conceptos y proposiciones nuevas mediante la inclusión en estructuras cognitivas ya existentes, lo que se conoce como aprendizaje significativo. En los últimos años han alcanzado una gran popularidad y una gran integración con las tecnologías computacionales y de las comunicaciones. Se han convertido en un elemento muy importante en los planes de perfeccionamiento de los sistemas de enseñanza y han extendido su uso a otras esferas de la actividad humana en las que la gestión del conocimiento ocupa un lugar preponderante. Un ejemplo de ello, es el uso en nuestras aulas universitarias, donde es fundamental el estudio independiente y el autoaprendizaje por parte de los estudiantes lo que se ha incrementado con la implementación del Plan Bolonia en la educación superior.

De ahí que, una de las mayores preocupaciones como docente es el nivel de efectividad de nuestro trabajo al momento de transmitir nuestros conocimientos al alumno. Los conceptos, ideas, informaciones y las vías de conexión a través de los cuales el contenido de una materia o asignatura llega al estudiante (FEBLES, 2014, p 119). Por muy preparado que lleguemos al aula de clase, es inevitable preguntarnos ¿qué habrán entendido los alumnos de mi explicación?, ¿he utilizado la mejor forma para tratar de insertar mi explicación en sus conocimientos previos?. De ahí la inquietud personal de buscar y utilizar herramientas que puedan potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que la construcción del conocimiento sea eficaz y duradera. Motivos por los cuales, en el presente trabajo, analizamos brevemente desde el propio concepto de los Mapas Conceptuales las ventajas en la utilización de éstos como herramienta que facilita un mejor desarrollo del proceso docente y su incidencia en el aprendizaje significativo.

I. ¿QUÉ SON LOS MAPAS CONCEPTUALES?

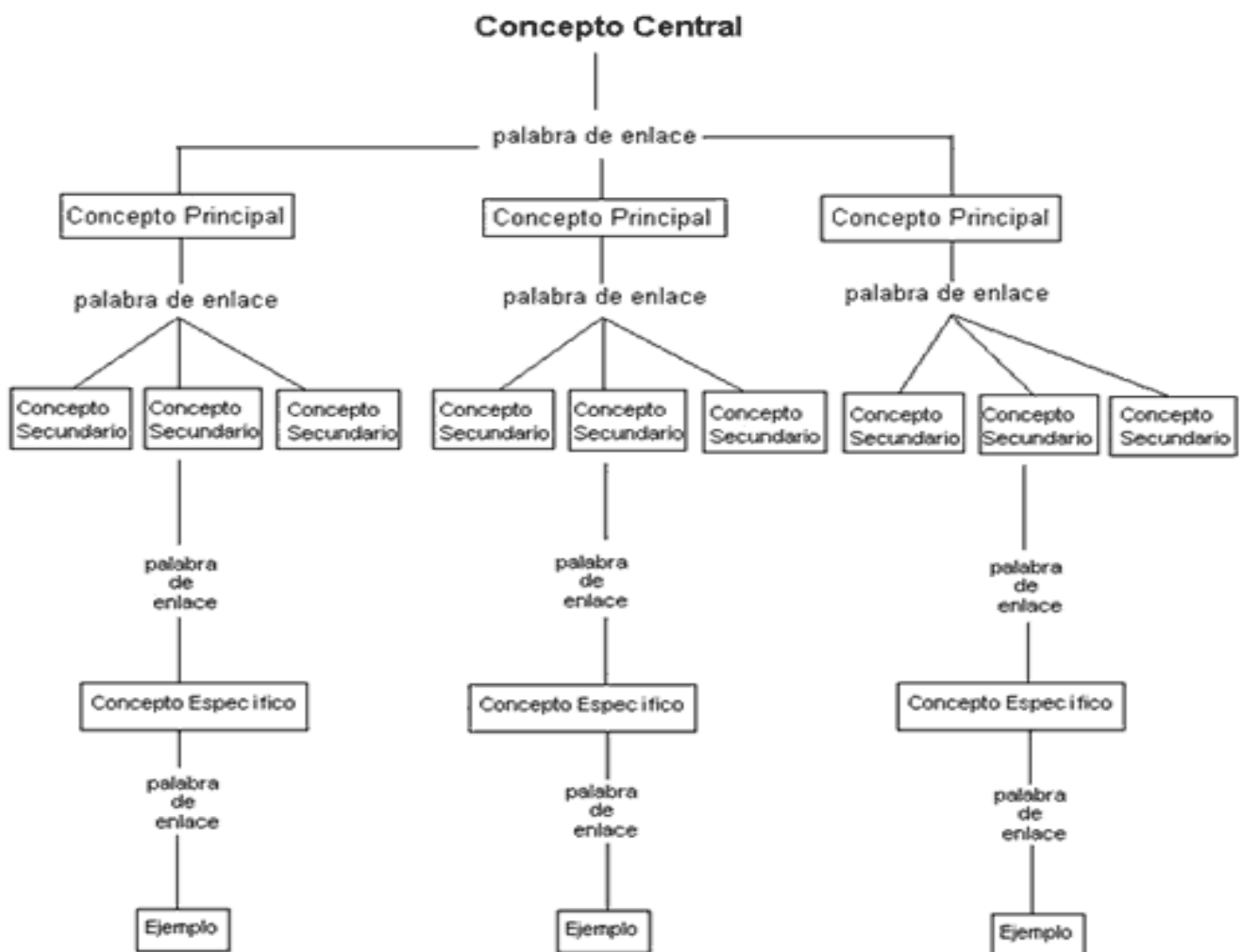
Los MCs iniciaron su desarrollo en el Departamento de Educación de la Universidad de Cornell, EUA, durante la década de los setenta y constituyen una respuesta a la teoría del aprendizaje significativo desarrollada por Ausubel, en especial, en lo referente a la evolución de las ideas previas que poseen los estudiantes para lograr un nuevo conocimiento. Los MCs han constituido desde entonces, una herramienta de gran utilidad para profesores, investigadores de temas educativos, psicólogos, sociólogos y estudiantes en general, así como para otras áreas sobre todo cuando se necesita tratar con grandes volúmenes de información (FEBLES y ESTRADA, 2002, p. 400).

Pero, ¿qué son los mapas conceptuales?, el propio Novak, los define como “una técnica que representa, simultáneamente, una estrategia de aprendizaje, un método para captar lo más significativo de un tema y un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales, incluidos en una estructura de proposiciones”(NOVAK: 1988, p. 46). Ha descrito también el acto de hacer mapas como una actividad creativa, en la cual el alumno debe hacer un esfuerzo para aclarar significados, por medio de identificar los conceptos importantes, relaciones, y estructura dentro de un dominio específico de conocimiento (NOVAK y GOWIN, 1988, p. 34). La creación de conocimiento requiere un nivel alto de aprendizaje significativo, y los MCs facilitan este proceso, debido a que se alcanza más fácilmente un aprendizaje significativo cuando los nuevos conceptos se engloban bajo otros conceptos más amplios.

Como elementos básicos de los Mapas Conceptuales podemos señalar:

- **Los conceptos:** También llamados nodos, hacen referencia a hechos, objetos, cualidades, animales, etc., gramaticalmente los conceptos se pueden identificar como nombres, adjetivos y pronombres.
- **Las palabras enlace:** Son palabras que unen los conceptos y señalan los tipos de relación existente entre ellos.
- **Las proposiciones:** Están constituidas por conceptos y palabras-enlace. Es la unidad semántica más pequeña que tiene valor de verdad.

En el MCs se organizan dichos elementos, relacionándose gráficamente, y formando cadenas semánticas, es decir, cadenas que poseen un significado (COBAS, 2013, P.15). Esta manera gráfica de representar los conceptos y sus relaciones, proveen a los profesores y alumnos para organizar y comunicar lo que saben sobre un tema determinado. Utilizando un sistema de nodos y enlaces, los aprendices dibujan un mapa, que de manera visual representa cómo piensan ellos, donde se relacionan un conjunto de conceptos. Esta representación se modifica con el tiempo a través de la instrucción que reciban o conocimiento que adquieran, véase el siguiente ejemplo;



[Imagen tomada del artículo de Segovia: 2005]]

1. Ventajas del uso de los Mapas Conceptuales en proceso enseñanza aprendizaje.

Los MCs presentan una serie de características que los diferencian del esquema tradicional convirtiéndolos en un poderoso instrumento para el profesor y el alumno. La mayoría de los autores estudiados coinciden al señalar las ventajas del uso de estos instrumentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en:

- Proporcionan un resumen esquemático de lo aprendido, ordenado de diferentes estructuras gráficas. Desarrollan la capacidad de inclusión, dada la jerarquización de los conceptos y el nivel de comprensión que implica su relación, ya que el conocimiento está organizado y representado en todos los niveles de abstracción, situando los más generales e inclusivos en la parte superior, y los más específicos y menos inclusivos en la parte inferior.

- Aportan una riqueza visual que supera la linealidad y secuencialidad de los textos escritos, plasmados en los libros tradicionales, facilitando, tanto al profesorado como al alumnado, una rápida visualización de los contenidos que se quieren enseñar y se han de aprender, así como una visión global del tema a exponer.
- Desarrollan la diferenciación progresiva entre conceptos, permitiendo una detección rápida de los conceptos claves, los menos importantes y las relaciones existentes entre todos ellos, sobre todo si se elaboran en diferentes momentos del desarrollo del tema, y la inclusión o asimilación de nuevas relaciones cruzadas, expresadas en frases y con conexiones a diferentes temas, que ayudan a agrupar y organizar los conocimientos.
- Refuerzan la comprensión, ayudando a recordar lo aprendido y posibilitando la investigación y la plasmación de los “previos” o conocimientos ya sabidos, y sirven como modelo, tanto a la hora de aprender como de evaluar, para que los propios alumnos aprendan a elaborar mapas, es decir desarrollen la capacidad de organizar el conocimiento según una estructura lógica así como la destreza para formular proposiciones que definan un segmento de la realidad de manera concisa, clara y porque favorecen el trabajo colaborativo, como desde una perspectiva evaluadora de procesos, por la comparación de mapas elaborados en distintos momentos del aprendizaje.

2. ¿Cuál es la utilidad de los mapas conceptuales?

Los mapas conceptuales permiten entre otras cosas:

- Realizar una presentación inicial del tema o de la unidad, facilitando que los alumnos incorporen nuevos conocimientos a un esquema previo. En este caso el mapa no será exhaustivo, sino que funcionará más a modo de una estructura, de un organizador previo de contenidos que posteriormente el alumno irá rellenando.
- Establecer unos límites en los conceptos y relaciones del tema que se deba exponer o desarrollar en clase.
- Elaborar una visión global y completa al finalizar el desarrollo de la unidad o el tema estudiado.
- Otra de las utilidades más significativas del mapa conceptual para el profesor es la evaluación y seguimiento del aprendizaje del alumno. El mapa se puede utilizar tanto para la evaluación inicial y diagnosticar los conocimientos previos del alumno, como para la evaluación formativa realizada durante el proceso didáctico, o la sumativa realizada al final del proceso con el fin de calificar el grado de aprendizaje.
- El alumno aprende con la utilización del mapa a tomar conciencia de sus conocimientos previos, a organizar la nueva información relacionándola con la de temas anteriores, y a elaborar resúmenes y síntesis diferenciando lo fundamental de lo accesorio.

II. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y LOS MAPAS CONCEPTUALES.

El elemento más importante en la teoría de Ausubel es el enfoque de aprendizaje significativo, en el que se plantea que para aprender significativamente los estudiantes deben relacionar nuevos conocimientos con conceptos relevantes ya existentes en su estructura cognitiva, de manera que controlen la adquisición y el empleo de nuevos conocimientos.

Este autor, desarrolló una amplia aclaración sobre el importante papel que desempeñan en el aprendizaje significativo, los conceptos y proposiciones que el alumno ya conoce, y considera que “si tuviera que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor mas importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y actúese en consecuencia” (AUSUBEL, 1976, p. 45).

La idea principal en la teoría de Ausubel es que el aprendizaje de nuevos conocimientos depende de la medida de lo que ya se conoce. En otras palabras, la construcción del conocimiento comienza con nuestra observación y reconocimiento de eventos y objetos a través de conceptos que ya poseemos.

Otro elemento importante en la teoría de Ausubel, es el enfoque de aprendizaje significativo. Para aprender significativamente los individuos deben relacionar nuevos conocimientos con conceptos relevantes que ellos ya conocen, este tipo de aprendizaje puede ser contrastado con aprendizaje por memorización el que también puede incorporar nueva información a la estructura del conocimiento, pero sin interacción. El aprendizaje significativo es personal, idiosincrásico, e involucra el reconocimiento de relaciones entre conceptos.

Este tipo de aprendizaje puede también incorporar nueva información a la estructura de conocimiento, pero sin interacción. En este sentido (Febles, 2002, p.55) reconoce que el aprendizaje significativo es más efectivo que el memorístico por las siguientes razones; porque le afecta en sus tres principales fases: adquisición, retención y recuperación; las pruebas realizadas confirman que el enfoque significativo de un material potencialmente significativo hace la adquisición más fácil y más rápida que el enfoque repetitivo; la adquisición significativa es más fácil porque fundamentalmente implica la utilización de estructuras y elementos previamente adquiridos; se retiene el conocimiento por un período de tiempo más largo.

El alumno es quien tiene que llevar a cabo sustancialmente el proceso de aprendizaje significativo, pero el profesor puede fomentarlo mediante el empleo de herramientas didácticas que lo favorezcan. Al respecto, y siguiendo a Novak, consideramos que la realización de MCs coincide plenamente con el desarrollo de habilidades intelectuales y el proceso de adquisición del aprendizaje significativo, ya que el mapa conceptual surge de la intención de querer relacionar los nuevos conceptos con los presentes en la estructura mental, (NOVAK, 1998, p.67).

Los MCs constituyen una representación explícita y manifiesta de los conceptos y proposiciones que posee una persona, permiten a docentes y estudiantes intercambiar sus puntos de vista sobre la validez de un vínculo proposicional determinado, o darse cuenta de las conexiones que faltan entre los conceptos y que sugieren la necesidad de un nuevo aprendizaje. Igualmente sirven para poner de manifiesto las concepciones equivocadas, pues se notan generalmente por una conexión entre dos conceptos que forman una proposición claramente falsa, o bien por una conexión que pasa por alto la idea principal que relaciona dos o más conceptos.

Es por ello que, tanto en la enseñanza presencial tradicional como en los nuevos sistemas multimedia para la enseñanza, la elaboración de MCs supone un potente instrumento didáctico que favorece al alumno construir un aprendizaje significativo y

convertirse en auténtico agente en la construcción del conocimiento relacionando los nuevos conceptos con los ya existentes.

Las experiencias de Novak en el uso de los MCs para ayudar a guiar en el aprendizaje, fueron apoyadas por las ideas de Vygotsky sobre la importancia de intercambios sociales en el aprendizaje y el concepto de Vygotsky de “Zona de Desarrollo Próximo”, sus estudios mostraron que había un nivel de desarrollo cognitivo que permitía al alumno avanzar en el entendimiento de un dominio dado de conocimiento sin instrucción, y un nivel más alto de entendimiento más allá del cual el alumno no podría avanzar sin ayuda (NOVAK y CAÑAS, 2005, p.22).

Es indudable que en el proceso de elaboración de los mapas podemos desarrollar nuevas relaciones conceptuales, en especial si, de una manera activa, tratamos de construir relaciones proposicionales entre conceptos que previamente no considerábamos relacionados. En este sentido, la elaboración de mapas conceptuales es una actividad siempre en constante proceso de reconstrucción y que ayuda a fomentar la creatividad.

Los MCs también son útiles como guía para generar la discusión sobre el contenido trabajado en clase, para reforzar las ideas importantes y para proporcionar información al docente sobre la calidad del aprendizaje que se está generando en el contexto del aula.

No debemos olvidar que para que los mapas conceptuales constituyan un procedimiento facilitador de aprendizaje significativo y funcional, es necesario que los alumnos y alumnas hagan un uso estratégico de los mismos. Es decir, que además de saber cómo construir un mapa conceptual, aprendan a tomar decisiones sobre cuándo utilizarlos y a valorar si el mapa conceptual es el procedimiento más adecuado para conseguir el objetivo propuesto y resolver una actividad de enseñanza-aprendizaje determinada.

III. CONCLUSIONES.

Consideramos que lo fundamental y realmente importante de un mapa conceptual no radica únicamente en el producto final, sino en la actividad que tiene lugar y se genera al elaborarlo, a través del cual activamos y desarrollamos el pensamiento reflexivo y profundizamos en la comprensión significativa del tema.

Las ventajas de los mapas conceptuales y el aprendizaje significativo en el aula son múltiples y diversificadas; entre ellas, podemos destacar la claridad en la presentación. Los mapas contienen la información más relevante, por lo que el alumnado sabe, de manera organizada y conectada, lo que tiene que aprender y sirve al profesorado como pista de lo que tiene que enseñar.

Los mapas conceptuales facilitan la cooperación y el trabajo en equipo para compartir significados. El alumnado aprende a aprender, por lo que puede extrapolar luego su aprendizaje y su confección obliga al alumnado a implicarse en la tarea.

IV. BIBLIOGRAFÍA.

AUSUBEL, D.: *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 1976, p. 45.

COBAS COBIELLA, M.E.: "Mapas conceptuales, aprendizaje cooperativo y la enseñanza del Derecho. Reflexionando sobre el tema" en *Aprendizaje cooperativo y mapas conceptuales*, 2013, p.15.

FEBLES POZO, N.: "Un acercamiento a la teoría de los mapas conceptuales como estrategia de enseñanza y aprendizaje significativo" en *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo, una visión desde la enseñanza universitaria*, 2014, p. 119.

FEBLES, J. P., ESTRADA, V.: *Aplicaciones de la Inteligencia Artificial*, 2002, pp. 55 y 400.

NOVAK, J.D.: "Constructivismo Humano: Un Consenso Emergente" en *Enseñanza de las Ciencias*, 1988, pp.29 y 46.

NOVAK; J.D.: *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*, 1998, p. 67.

NOVAK, J.D. y Gowin, D.B.: *Aprendiendo a aprender*, 1988, p. 46.

NOVAK, J.D. y Cañas, A. J.: "Construyendo sobre nuevas ideas constructivistas y la Herramienta Cmap Tools para crear un nuevo modelo para educación", en <http://www.ihmc.us/users/acanas/Publications/ewModelEducation/NuevoModeloEducacion.pdf>, (consultado 19-06-2016), 2005, p. 22

FEBLES POZO, NAYIBER. Doctorando de la Universidad de Girona. Máster en Derecho de la Empresa y la Contratación por la Universidad Rovira I Virgili (2014). Diplomado en Derecho de la Empresa por la Universidad de la Habana (2012) y en Derecho de los EEUU, por el Instituto Interamericano de Derecho (2012). Profesor de Derecho internacional privado y Derecho mercantil de la Facultad de Derecho de la Universidad de la Habana (2008-2014). Licenciado en Derecho por la Universidad de la Habana (2007).

13

**La universidad a los cuarenta.
Una experiencia vital.**

...

M.^a Antonia García Juncos
Funcionaria
Graduada en Derecho.
Universidad de Valencia

RESUMEN:

Este breve artículo "LA UNIVERSIDAD A LOS CUARENTA. UNA EXPERIENCIA VITAL" intenta recoger una reflexión acerca de la decisión de emprender estudios universitarios en una edad madura, asumiendo un reto desde una perspectiva más serena y consciente de las dificultades y de las ventajas que supone volver a empezar, con una somera indicación de las expectativas y experiencias que vivimos en la Facultad.

Desde un punto de vista más subjetivo y como alumna de Grado en Derecho que ha participado en el proyecto de aprendizaje cooperativo "Mapas Conceptuales" a lo largo de cuatro cursos lectivos, quiero dejar constancia de la gran aceptación y resultados obtenidos desde su implantación dentro del programa de innovación educativa del Departamento de Derecho Civil de la Universidad de Valencia.

Y agradecer a mi Profesora de Derecho Civil M.^a Elena Cobas Cobiella su gran implicación y dedicación durante todos estos cursos. Y por supuesto, mi admiración y felicitación personal.

ABSTRACT:

This short article " UNIVERSITY TO FORTY . A VITAL EXPERIENCE " tries to collect a reflection on the decision to undertake university studies at a mature age , taking on a challenge from a more serene and conscious perspective of the difficulties and the advantages to start with a rough indication of the expectations and experiences that we live in the Faculty.

From a more subjective point of view and as a student of law degree who has participated in cooperative learning project " Concept Mapping " along four academic courses , I want to acknowledge the great acceptance and results obtained from its implementation within the innovative educational program of the Department of Civil law at the University of Valencia.

And thank my Professor of Civil Law M.^a Elena Cobas Cobiella his great involvement and dedication throughout these courses . And of course , my admiration and personal congratulations .

SUMARIO.

1.- La decisión. 2.-Formas de acceso. 3.-La universidad como experiencia de vida. 4.- La nueva universidad. 5.- Reflexión final. 6.- Bibliografía.

1.- LA DECISIÓN.

Emprender estudios superiores cuando se ha cruzado la frontera de los 40 años, es un paso decisivo y en la mayoría de los casos fruto de un largo proceso reflexivo. En esta etapa de la vida normalmente se disfruta de cierta estabilidad laboral (o al menos una expectativa de encontrarla), además de responsabilidades familiares, que pueden suponer un obstáculo para reiniciar los estudios que se abandonaron hace años y volver a emprender la aventura universitaria.

El desinterés, la falta de oportunidad o tal vez la necesidad de iniciar una trayectoria profesional que nos apartó tempranamente de los estudios, han sido modulados por el paso del tiempo. La edad adulta nos aporta sensatez para tomar conciencia de qué queremos y porqué, sin que medie la inercia o la presión que podía guiar nuestras decisiones cuando éramos jóvenes.

La experiencia también nos ayuda a seleccionar con mucha más claridad y visión de futuro la rama o especialización concreta que nos interesa, más acorde con nuestras preferencias y expectativas de futuro, sin caer en el error que muchas veces suele darse en los jóvenes estudiantes que supone, en un elevado índice, el factor determinante del abandono de los estudios.

Además, los nuevos conocimientos obtenidos tras superar un grado universitario, abren las puertas a una posible promoción profesional y mejoran nuestra posición en la búsqueda de empleo. Si bien la obtención de un título no es garantía de empleabilidad, es importante mejorar la preparación para hacer frente a los continuos cambios que se producen en la sociedad actual, fundamentalmente los derivados de los avances científicos y tecnológicos, que aconsejan la realización de mayores estudios o especializaciones para mejorar la categoría profesional.

Y desde el primer momento, aunque surjan dudas, debe haber un total convencimiento de que no es una pérdida de tiempo y de que puede lograrse. La falta de hábito de estudio, la limitación en el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías y, por supuesto, la edad, no deben suponer un límite para quienes mantienen el deseo de continuar desarrollándose, porque todo ello puede superarse con interés y voluntad.

2.- FORMAS DE ACCESO.

Una vez que se ha tomado la decisión, que permite no sólo obtener nuevos conocimientos sino también un título que amplíe nuestro currículum, se ha de valorar la capacidad para emprender esta nueva etapa. El primer paso es comprobar si se cumplen los requisitos necesarios para el ingreso.

En la mayoría de Universidades, entre las que se incluyen las universidades públicas valencianas, existen tres vías de acceso específicas.

La primera dirigida a mayores de 25 años que no reúnan las condiciones para acceder directamente. En este caso, deben superar una prueba de conocimientos mínimos que determina, a priori, su facultad para poder desarrollar los estudios del Grado al que quieran optar.

En igual circunstancia y con el mismo tipo de prueba se encuentran los mayores de 45 años, que no dispongan de titulación para el acceso directo y además que no puedan acreditar una experiencia profesional.

La tercera vía está reservada a personas mayores de 40 años con experiencia laboral y profesional relacionada con una enseñanza determinada y que no estén en posesión de ninguna titulación que les habilite para ingresar directamente en la universidad y tengan, al menos, el Graduado Escolar.

Superado este primer paso, si cumplimos los requisitos previstos en alguna de las tres vías de acceso, nos convertimos directamente en estudiantes de Grado.

3.- LA UNIVERSIDAD COMO EXPERIENCIA DE VIDA.

La concurrencia de diferentes generaciones compartiendo las mismas vivencias permite un acercamiento importante que puede influir y resultar de gran ayuda en el desarrollo personal de los universitarios, también en sus relaciones sociales y laborales. En este sentido, el trabajo en equipo que muchas veces ha de realizarse, es una prueba fundamental que demuestra la importancia de tener empatía con los compañeros y voluntad para admitir otras ideas y formas de trabajar diferentes a las propias. Esto es esencial para prepararnos y afrontar el mundo laboral que nos espera.

Por ello es esencial aceptar y saber trabajar en equipo para crecer como personas y como profesionales. La Universidad puede suponer un entorno de aprendizaje privilegiado, donde la colaboración y la tolerancia entre estudiantes de diferente sexo, nacionalidad, raza, religión y también edad convergen y se desarrollan al unísono.

Tener un hábito de estudio, el dominio de lenguas extranjeras, el uso de nuevas tecnologías es la ventaja de las jóvenes generaciones sobre las más adultas. Pero la experiencia, la motivación, el interés, el afán de superación y la perseverancia que aporta la edad permiten a quien emprende este camino superar unas barreras que, a priori, se antojan difíciles de salvar.

Es necesario tener conciencia que habrá un proceso de adaptación para el que debemos estar preparados, pues no va a ser fácil. Tampoco para los jóvenes estudiantes va a ser una tarea sin dificultad porque todos los que llegan a la Universidad, con independencia de su edad o condición, están en un elemento nuevo por el que no saben transitar. Será el día a día el que vaya mostrando las sendas y caminos a seguir para alcanzar el objetivo propuesto, que es conseguir finalizar con éxito los estudios elegidos.

Y para ello hay que tener la mente abierta, ser capaces de aprender y obtener toda la sabiduría que nos ofrecen quienes por formación y conocimiento son nuestros profesores; aunque a veces, y por su edad, puedan ser nuestros hijos.

También de los jóvenes compañeros que se sientan en los pupitres junto a nosotros y que nos acompañarán durante al menos cuatro largos años, mostrándonos una visión diferente sobre la realidad que nos rodea y su forma de percibirla, que en muchas ocasiones hará que cambiemos de idea si somos capaces de admitir que no siempre estamos en posesión de la verdad y que las nuevas generaciones tienen ideales tan férreos y defendibles como puedan ser los nuestros.

De igual modo, podemos compartir lo adquirido por nuestra experiencia y que nos proporciona una capacidad para extraer y analizar de forma rápida ideas centrales, desde una perspectiva diferente. La denominada “inteligencia cristalizada”, se caracteriza además por el conocimiento y utilización de un vocabulario más rico y diverso que debemos extraer de nosotros para compensar las dificultades en conseguir otras habilidades y técnicas no nos parecen más complicadas, pero que podemos igualmente adquirir.

En definitiva, toda una experiencia vital capaz de cambiarnos la vida y que hace que valga la pena el esfuerzo necesario para llevarla a cabo.

4.- LA NUEVA UNIVERSIDAD.

La sociedad ha cambiado en las últimas décadas. La Universidad, acorde con los tiempos modernos, también. Como nuevos estudiantes mayores de 40, 50 e incluso 60 años, nos vamos a encontrar y sorprender con toda la evolución que ha sufrido la enseñanza universitaria, en concreto en el aspecto de innovación educativa. Así, las formas de enseñanza y aprendizaje en la era digital traen consigo novedosas herramientas que suponen un reto a formadores y a estudiantes.

Como indica la Profesora de Derecho Civil de la Universidad de Valencia M.^a Elena Cobas Cobiella *“La innovación y el aprendizaje cooperativo, han abierto el camino a la integración y a que muchas diferencias y gentes diferentes se vean juntas en el aprendizaje y en los estudios”* (COBAS, 2014 p.15)

Ejemplo de ello lo encontramos en el proyecto educativo implantado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia y concretado a través del Plan Bolonia en los “Mapas Conceptuales”. Este proyecto refuerza las clases magistrales que hasta ahora se impartían en las aulas, combinando el rol activo que como formador desempeña el profesor con la implicación directa de los alumnos, que asumen un papel más participativo en el estudio de una materia concreta.

Mucho se ha escrito sobre el concepto del Mapa Conceptual; su significado, aplicación y resultados han sido ampliamente expuestos por los profesionales de la educación que han participado en la elaboración y desarrollo de esta idea, por lo que únicamente citaré alguna reflexión de aquellas personas que considero, por su experiencia y dedicación, especialistas en la materia.

Así, la Profesora Cobas define *“las principales características del mismo, según estudios de los expertos en la materia radican en que hace hincapié en las relaciones personales y la experiencia que nace del trabajo en colectividad, siendo ello su fuente principal de crecimiento y desarrollo”*. (COBAS, 2014, p.613) Y también su idea de que *“los estudiantes más destacados, apoyen a los menos talentosos, desarrollando así la equidad, la solidaridad y la generosidad.”* (COBAS, 2014, p 16) justifica plenamente la utilización de este método de estudio-aprendizaje que ha conseguido, durante su implantación en el departamento de Derecho Civil de la UV en los últimos años, la cada vez mayor implicación de los alumnos, lo que se ha venido traduciendo en una mejora de sus resultados y calificaciones.

En este sentido, y ahora ya desde mi experiencia personal, quienes hemos colaborado en algún proyecto confeccionado un mapa conceptual, hemos sentido esa conexión con el profesor y con los compañeros del equipo. No hay años que separen, no hay

tecnología que no se comparta, no hay ideas que se rechacen, no hay forma de no aprender.

Es un trabajo que cohesiona desde el principio al fin, consiguiendo el resultado propuesto: aprender y trasladar al resto de la clase el concepto estudiado. Pero a su vez surge un beneficio que fluye por sí mismo y demuestra el gran potencial de esta herramienta educativa: enseña a unir esfuerzos, a trabajar en grupo, a compartir el resultado obtenido, sin que importe que sea exactamente proporcional al esfuerzo individual de cada uno, porque el trabajo siempre estará mejor acabado y conseguido.

Como indica la Profesora Josefina Alventosa *“Se ha señalado que actualmente el aprendizaje colaborativo responde a un nuevo contexto socio cultural, donde se validan las interacciones sociales así como la visión de que el aporte de dos o más individuos que trabajan en función de una meta común puede tener como resultado un producto más enriquecido y acabado que la propuesta de uno sólo”*.(ALVENTOSA, 2014, p.16)

En definitiva, *“Los mapas conceptuales potencian el denominado ‘aprendizaje significativo’, es decir, aquel que retiene los conceptos y los integra en la estructura de conocimiento previo del individuo. En la medida en que supone una interacción entre los conocimientos previos y los nuevos, el aprendizaje significativo supone una consolidación de los conocimientos nuevos.”* (ORTEGA, 2013, p.54)

5.- REFLEXIÓN FINAL.

Como he indicado en párrafo anterior, no intentaré redundar en lo que ya está escrito, pero sí en el hecho de que existe una nueva Universidad, compuesta por excelentes profesionales de la educación que se implican en proyectos novedosos con el único ánimo de cambiar y mejorar los estudios superiores para que los destinatarios, que somos todos los estudiantes, participemos y nos beneficiemos de esta innovación educativa que persigue el Plan Bolonia, consiguiendo a su vez que además tengamos una gran vivencia personal.

Al menos en mi caso, así ha sido.

6.- BIBLIOGRAFÍA

ALVENTOSA DEL RIO, J. *“Los mapas conceptuales como método de integración del estudiante en el aprendizaje del derecho. Experiencia personal”*. Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Una visión desde la enseñanza universitaria. Universidad de Valencia, 2014, p. 15.

<https://sogo.uv.es/SOGo/so/mgarjun/Mail/0/folderINBOX/2183/2/LIBRO%20FINAL%20V%20JORNADAS.pdf>

COBAS COBIELLA, M.E. *“Luces y sombras en relación al aprendizaje cooperativo y los mapas conceptuales. Sistema de competencias”* Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Una visión desde la enseñanza universitaria. Universidad de Valencia. 2014, pp.15 y 16

<https://sogo.uv.es/SOGo/so/mgarjun/Mail/0/folderINBOX/2183/2/LIBRO%20FINAL%20V%20JORNADAS.pdf>

COBAS COBIELLA, M.E. *“El aprendizaje cooperativo: una competencia imprescindible para la formación de los juristas”*, Rev. boliv. de derecho nº 18, julio 2014 , p. 613.

<http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/41510/604-621.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ORTEGA GIMÉNEZ, Alfonso *“El aprendizaje cooperativo en el grado en derecho y los mapas conceptuales: su aplicación y utilización en derecho internacional privado. Aprendizaje cooperativo y mapas conceptuales. Universidad de Valencia, 2013, p. 54*

<http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/30121/Libro%20con%20la%20licencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez Evora, Joan. Lecturer in Business Law, Universidad de Miami Escuela de Administración de Empresas. Juris Doctor, Magna Cum Laude, Universidad de Miami (2011). Licenciado en Derecho, Título de Oro, Universidad de la Habana (2004). Lecturer in Business Law (2012-presente), Universidad de Miami. Profesor Asistente Visitante de Derecho (2011-2012), Universidad de Miami. Profesor de derecho, derecho procesal civil, Departamento de Derecho Civil y Patrimonial de Familia (2004-2005), Universidad de la Habana. Miembro del Colegio de Abogados de Florida. Miembro de la Academia de Estudios Legales de Negocios del Sureste de Estados Unidos.

14

**Las tecnologías de la información y
las comunicaciones: herramientas
indispensables en la educación superior.**

...

Alcides Francisco Antúnez Sánchezz
Profesor Contratado
Universidad de Granma
Cuba

RESUMEN:

La sociedad de la información se caracteriza por la influencia de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, estas herramientas son indispensables en todas de todas las esferas de la vida y en el sector educativo están teniendo un gran impacto en las aulas universitarias. En la Educación Superior se hace necesario asumir nuevos roles para los protagonistas del proceso formativo e implican grandes retos para los docentes, educandos y los centros educativos. El objetivo del presente trabajo es significar el impacto de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en las actividades formativas, resaltando el nuevo rol de los docentes y su nuevo desempeño de facilitador del aprendizaje en los estudiantes a través de los nuevos escenarios mediados por las tecnologías. Se concluye que Las Tecnologías de la Información y Comunicación son herramientas indispensables en la docencia y al mismo tiempo intervienen en la calidad de las actividades formativas y nos llevan a explorar nuevos métodos docentes en los escenarios educativos mediados por las tecnologías, favoreciendo una formación satisfactoria acorde a los tiempos actuales, pero el éxito dependerá sobre todo de los claustros docente y de la formación que hayan recibido.

ABSTRACT: The information society is characterized by the influence of Information Technology and Communications, these tools are indispensable in all from all walks of life and in the education sector are having a big impact in university classrooms. In higher education it is necessary to take on new roles for actors in the educational process and involve major challenges for teachers, students and schools. The objective of this work is to signify the impact of Information Technology and Communications in training activities, highlighting the new role of teachers and their new performance facilitator of student learning through new scenarios by mid technologies. It is concluded that the technologies of information and communication are essential tools in teaching and at the same time involved in the quality of the training activities and lead us to explore new teaching methods in educational settings by mid technologies, favoring a satisfactory training commensurate to modern times, but success will depend mostly on the cloisters teaching and training they have received.

SUMARIO.

I.Exordio. II.Las Tics y la web 2.0. Elementos indispensables en el desarrollo de la vida moderna. III.Rol de los docentes y el uso de las tecnologías en el proceso enseñanza aprendizaje. IV.La formación abierta y a distancia en las universidades como futuro en el proceso de enseñanza aprendizaje V.A manera de conclusiones. VI. Referencias bibliográficas.

I. EXORDIO.

El surgimiento de Internet en 1991 marcó un hito histórico en el desarrollo de la sociedad, empresas y de manera especial en el sector educativo. En la actualidad las Tecnologías de la Información y las Comunicación (TIC's) están propiciando cambios importantes en muchos sectores de la humanidad y por otra parte en la Educación Superior, también es palpable la utilización de las herramientas tecnológicas en el proceso docente.

En la actualidad se ha notificado un crecimiento en el desarrollo científico y tecnológico estimulando un vertiginoso aumento en la producción de conocimientos, cuya transmisión adquiere cada vez mayor importancia en el mundo actual, lo que han determinado la aparición de nuevos roles para el profesorado en escenarios mediados por las tecnologías (Echeverría, 2000).

Los investigadores DUART Y SANGRÁ (2000), relatan que el uso de las TIC's en el espacio universitario, permite el desarrollo de tres elementos: mayor flexibilidad e interactividad; mejor vinculación con los docentes y el resto del alumnado, permitiendo mayor colaboración y participación; y facilidad para acceder a los materiales de estudio y a otras fuentes complementarias de información.

Por otra parte CABERO Y LLORENTE (2005) describen que el uso de las tecnologías en las aulas universitarias favorece en los educandos los medios para la adquisición de las destrezas tecnológicas que se requieren en la actual sociedad de la información y del conocimiento, también han comunicado que se amplía el acceso a la educación, se mejorará la calidad de la enseñanza y se aprecia el desarrollo y expansión de algunas tecnologías en este sector.

Para FLORES (2012) las tecnologías están favoreciendo una serie de cambios y transformaciones en las formas en que desarrollamos los procesos de enseñanza aprendizaje. Precisamente una de las estas herramientas son los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) que constituyen un escenario óptimo para promover espacios que integran diversas herramientas a través de los ordenadores conectados a la red, permitiendo la realización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en un ambiente pedagógico y metodológico específico.

DELGADO Y SOLANO (2009) hacen referencia a los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) y destacan la flexibilización de las estructuras docentes, propiciando nuevas concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje en las que los estudiantes tienen un papel activo y trabajan de forma colaborativa, por otro lado los docentes asumen el rol de facilitadores y deben encontrar nuevas estrategias que permitan mantener activos a nuestros estudiantes aun cuando éstos se encuentren en distintos sitios, promoviendo la construcción de conocimientos y la colaboración.

En la actualidad las Universidades tienen un gran reto, deben promover experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje apoyadas en el uso de las tecnologías, y contrario al modelo tradicional, el énfasis debe hacerse en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores, en los sistemas de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje, en lugar de enfatizar la disponibilidad y las potencialidades de las tecnologías.

Por otro lado los docentes son los actores que mayores cambios pueden generar en los centros educativos. Se ha notificado que una gran parte de las Universidades han optado por desarrollar programas a distancia, muchos de ellos a través de la modalidad Blended learning.

El objetivo del presente trabajo es significar el impacto de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en las Universidades, resaltando el nuevo rol de los docentes y su nuevo desempeño de facilitador del aprendizaje en los estudiantes a través de los nuevos escenarios mediados por las tecnologías.

II.LAS TICs Y LA WEB 2.0. ELEMENTOS INDISPENSABLES EN EL DESARROLLO DE LA VIDA MODERNA.

Actualmente, las TIC's constituyen elementos indispensables en el desarrollo de todas las esferas de la vida, desde la búsqueda de información hasta la comunicación personal, hasta la aplicación de las herramientas de la Web 2.0. La educación no se encuentra ajena al uso de las tecnologías, donde cada vez se descubre un universo ilimitado de posibilidades, brindando toda una gama de herramientas para el aprendizaje con la posibilidad de expandirse a un número de usuarios cada vez mayor, en diferentes escenarios y con la capacidad de socializar el conocimiento, por otra parte están permitiendo la creación de entornos más flexibles para el aprendizaje y favorecen el trabajo colaborativo en los educandos, rompiendo con los escenarios formativos tradicionales, ofreciendo nuevas posibilidades para las orientaciones y la tutoría de los alumnos, facilitando una formación permanente. Estos nuevos espacios, permiten crear entornos de comunicación sincrónicos y asincrónicos, proporcionando eliminar las barreras espacio-temporales entre las personas, potenciando escenarios y entornos interactivos (SALINAS, 2004 ; CARABANTES ET AL.,2005).

En relación a las características más distintivas de las TIC's diversos autores, llevan a sintetizarla en las siguientes: interactividad, instantaneidad, innovación, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, digitalización, influencia más sobre los procesos que sobre los productos, automatización, interconexión y diversidad (Fandos, 2003; Cabero, 2006).

III.ROL DE LOS DOCENTES Y EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE.

Los especialistas en pedagogía refieren que para mejorar la educación es vital contar con profesores que se transformen y cuenten con las competencias tecnológicas, pues son ellos los principales conductores del cambio institucional. Diversos investigadores plantean que el uso de las tecnologías debe presentarse como un medio para lograr un fin: mejorar los procesos educativos induciendo cambios en las actitudes y en los métodos de enseñanza, respondiendo a las demandas de la sociedad actual de la información (EPPER, Y BATES, 2004; LÓPEZ DE LA MADRID et al., 2006).

De igual manera, el rol del los claustros docentes también deben cambiar a un ambiente mediados por las TIC's. El profesor deja de ser fuente de todo conocimiento y pasa a actuar como guía de los alumnos, facilitándoles el uso de los recursos y las herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas; pasa a actuar como gestor de los recursos de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador y mediador (LAURILLARD, 2002; SALINAS, 2004).

En estudios realizados se ha determinado que uno de los principales retos ha sido vencer la resistencia y el temor de los docentes ante el uso de las tecnologías y su aplicación en la docencia. BATES (2001) planteó que en los centros los profesores tomarán posiciones diversas respecto al cambio que van desde el miedo, hasta enojarse, el lamento por los viejos tiempos y seguir desarrollando la docencia de manera tradicional, la aceptación recelosa por lo nuevos cambios y la defensa al nuevo escenario educativo.

Diversas instituciones han optado por desarrollar programas de capacitación de sus docentes en el uso de las TIC's, desarrollando actividades en el manejo de plataformas de teleformación, diseño de materiales instruccionales, evaluación de los aprendizajes, uso de herramientas de la web 2.0 entre otras. La Universidad Estatal del Sur de Manabí en Ecuador no se encuentra ajena a estos cambios y cuenta con una plataforma de aprendizaje para desarrollar actividades formativas a distancia en la modalidad Blended learning, alcanzado resultados favorables.

IV.LA FORMACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA EN LAS UNIVERSIDADES COMO FUTURO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.

En la actualidad las Universidades han optado por desarrollar actividades académicas en la modalidad a distancia a nivel del pregrado el postgrado, y una gran parte de estos centros se han inclinado por la modalidad Blended learning o educación mixta, permitiendo la posibilidad de llegar a aquellos estudiantes y profesionales que se les imposibilita la asistencia a los Centros de Educación Superior, por la lejanía en que residen, porque trabajan distantes o por otras razones que les impiden asistir presencialmente a las actividades de formación.

La Educación a Distancia (EaD) fue creada con la finalidad de ampliar el modelo tradicional de clase presencial y eliminar sus características fronteras de espacio y tiempo. Para ello utiliza la mediatización de las relaciones entre docentes y estudiantes como rasgo distintivo (Litwin, 2006). La EaD reemplaza la asistencia regular a clases mediante procesos de enseñanza y aprendizaje no convencionales en que los que docentes y educandos no comparten espacio y tiempo simultáneamente.

Para MOORE (1994) la EaD es un método instruccional en el cual el ambiente de la enseñanza es ejecutado aparte del ambiente que rodea al estudiante, aunque en algunas situaciones puede ser llevada a cabo con la presencia del estudiante, o a través de dispositivos electrónicos que permitan la comunicación entre el estudiante y el instructor.

Se ha notificado que la EaD, constituye hoy en día la alternativa más empleada en la Educación Superior a nivel mundial para traspasar las fronteras de las Universidades, conformando así una amplia plataforma de aprendizaje que viene a solucionar la atención de la alta demanda de los estudiantes y profesionales en la superación (SALINAS, 2004; LÓPEZ DE LA MADRID, 2006; CABERO, 2008).

El vertiginoso avance de las telecomunicaciones y su vinculación con la EaD y sus modalidades mediadas por tecnología, han causado un gran impacto en esta forma de enseñanza y han provocado un salto significativo en cuanto al almacenamiento, recuperación, transmisión y uso de la información, soporte universal del conocimiento. La posibilidad de desarrollar actividades no presenciales mediadas por las tecnologías permite tener flexibilidad e innovar en el campo de aprendizaje. Los EVA brindan un soporte fundamental para adecuar la metodología docente a las necesidades de los estudiantes, proporcionando ventajas, y a la vez, exigiendo cambios en los alumnos, profesores e instituciones (TEARE, ET AL., 2002; BUSTOS, Y COLL, 2010; RODRÍGUEZ, 2011).

En este sentido, la Universidad Estatal del Sur de Manabí ha implementado la plataforma Moodle en su centro y dentro de sus metas se encuentra formar profesionales y docentes con capacidad para investigar científicamente y producir desarrollo tecnológico, usando las facilidades y ventajas de la formación a distancia.

Ventajas de implementar la EaD mediadas por las tecnologías en las Universidades en la formación educativa

- Pone a disposición de los alumnos un amplio volumen de información.
- Facilita la actualización de la información y de los contenidos.
- Flexibiliza la información, independientemente del espacio y el tiempo en el cual se encuentren el profesor y el estudiante.
- Permite la deslocalización del conocimiento.
- Facilita la autonomía del estudiante.
- Ofrece diferentes herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica para los estudiantes y para los profesores.
- Favorece una formación multimedia.
- Facilita una formación grupal y colaborativa.
- Favorece la interactividad en diferentes ámbitos: con la información, con el profesor y entre los alumnos.
- Proporciona el uso de los materiales, los objetos de aprendizaje, en diferentes cursos.
- Permite que en los servidores pueda quedar registrada la actividad realizada por los estudiantes.
- Ahorra costos y desplazamiento.

A partir de las reflexiones anteriores consideramos que se están desarrollando cambios en los centros educativos, motivados por el impacto de las tecnologías que conducen a los docentes a asumir nuevos roles sobre todo en la función que desempeñan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos autores plantean que las nuevas funciones que deben desarrollar los profesores en la actualidad son tres importantes roles, el organizacional, social e intelectual (LÓPEZ Y VELASCO 2007).

Los Centros de Educación Superior y sus docentes dejan de ser fuentes de todo conocimiento y deben pasar a actuar como guías y facilitadores de los estudiantes, suministrándoles el uso de los recursos y las herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas; pasan a actuar como gestores de los recursos de aprendizajes y por otro lado se resalta su papel de orientador en las actividades académicas.

Consideramos que en la actualidad es vital que las universidades sean innovadoras, debe haber flexibilidad en sus modelos y por parte del profesorado, calidad de los contenidos, el entorno de comunicación o la reconstrucción de los ambientes de comunicación personal.

Es primordial atender de manera profesional la plataforma de teleformación, el funcionamiento de la red, la comunicación pedagógica, el nuevo rol del profesor, el diseño de actividades, las interacciones, el proceso de evaluación y el grado de satisfacción de educandos, profesores y gestores para usar de manera eficiente las herramientas de la tecnología y las bondades de la EaD. La formación a través de la red ofrece nuevas posibilidades de aprendizaje abierto y flexible, beneficiando a los estudiantes y a la sociedad.

BERGE, (2000) consideran que para lograr un buen resultado y aprovechamiento en un EVA, es necesario que los usuarios requieran de destrezas y actitudes tales como:

- Asumir la responsabilidad de un aprendiz autónomo.
- Habilidades eficientes para manejar el tiempo.
- Autodisciplina para invertir el tiempo necesario en el trabajo del curso.
- Practicar buenos hábitos y estrategias de estudio.

- Ser muy organizado en el trabajo.
- Mostrar eficacia personal y disposición a aprender en un nuevo ambiente. El trabajo en un curso virtual exige alguna preparación anticipada, por ejemplo localizar equipos de apoyo en bibliotecas, universidades, o empresas.

A manera de reflexión podemos constatar que es vital contar con una infraestructura tecnológica apropiada en las aulas universitarias, es un requisito primordial para la enseñanza apoyada en las tecnologías. También se requiere una adecuada preparación del claustro de docentes para aspirar a desarrollar una docencia con calidad.

V.A MANERA DE CONCLUSIONES.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación son herramientas indispensables en la docencia y al mismo tiempo intervienen en la calidad de las actividades formativas y nos llevan a explorar nuevos métodos docentes en los escenarios educativos mediados por las tecnologías, favoreciendo una formación satisfactoria acorde a los tiempos actuales, pero el éxito dependerá sobre todo de los claustros docente y de la formación que hayan recibido.

VI.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bates, T. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico*. Barcelona: Gedisa: pp.25-45.

Berge, L. Z. ; Collins, M. & Dougherty, K. (2000). "Design Guidelines for Web-Based Courses". En: Beverly Abbey (Ed.) *Instructional and Cognitive Impacts of WebBased Education*. Hershey, PA: Idea Group Publishing.

Bustos, A. & Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 15, No. 44, pp. 163-84. Disponible en: <http://scielo.unam.mx/pdf/rmie/v15n44/v15n44a9.pdf>, [Consultado el 20/10/2013].

Cabero, J. & Llorente, M.C. (2005). "Las plataformas virtuales en el ámbito de la teleformación". *Revista Electrónica Alternativas de Educación y Comunicación*, <http://http://www.e-alternativas.edu.ar/> [Consultado el 20/10/2013].

Cabero, J. (2006). "Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza", EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20, <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/cabero20.htm>(10/08/2013). [Consultado el 02/10/2013].

Cabero, J. & Llorente, M.C. (2008). *La formación semipresencial a través de redes telemáticas (blended learning)*, Mataró, Editorial Da Vinci.

Carabantes, D.; Carrasco, A ; Alves, D. (2005). La innovación a través de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. *Revista RIED* Vol. 8: No.1 y 2:105-126.

Delgado, M.; Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos Virtuales para el aprendizaje. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Vol.9 No.2:1-21.

Duart, J., & Sangra, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa- Ediuoc. España: 113 - 133.

Echeverría, J. (2000) *Educación y nuevas tecnologías telemáticas*, *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 24. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/rie24f.htm> [Consultado el 06/08/2015].

Fandos, M. (2003). *Formación basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje*, Tarragona, Facultad de Ciencias de la Educación, tesis doctoral inédita.

Flores, O. (2012). TIC y docencia universitaria: ¿cambian las metodologías docentes según el grado de presencialidad de las asignaturas? El caso de la Universidad de Lleida. *Revista Pixel-Bit de Medios y Educación*. No.41: Disponible en: http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/A11_010_premaq-preprint.pdf [Consultado el 06/07/2015].

López de la Madrid, MC. (2006). *Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso*. *Revista Apertura*, Vol. 7, No. 7. Universidad de Guadalajara (México).

Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching, a conversational framework for the effective use of learning technologies*. London: Routledge Falmer.

López, E. & Velasco, M. (2007). "Influencia de la tecnología de la información en el rol del profesorado y en los procesos de enseñanza-aprendizaje". *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Vol. 10 No. 1: 51-60. <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/influencia.pdf> [Consultado el 15/05/2015].

Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempo de Internet*. Amorrourto, Buenos Aires.

Moore, M. (1994). *Autonomy and independence*. *The American Journal of Distance Education*, Vol. 8 No.2: 1-5.

Rodríguez, M. (2011). *Los entornos virtuales de aprendizaje como potenciadores del proceso educativo. experiencias de su aplicación en la enseñanza presencial y semi presencial*. Ponencia del XIV Congreso Internacional de Informática en la Educación. La Habana. Cuba.

Salinas, J. (2004). "Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria". Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 1, No.1. <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf> [Consultado el 25/06/2015].

Teare, R.; Davies, D.; Sandelands, E. (2002). Organizaciones que aprenden y formación virtual. Barcelona: Gedisa.

ANTÚNEZ SÀNCHEZ, ALCIDES FRANCISCO. Profesor Contratado. Máster de la Universidad de Granma, Cuba. Acreditado a Profesor Auxiliar de la Universidad, Licenciado en Derecho en la Universidad de Granma en 1995. Profesor de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Departamento de Derecho, Universidad de Granma, Cuba: 2003-2016. Profesor de Derecho, Universidad Médica de Granma, área de postgrado y formación profesional en Higiene y Epidemiología. Cuba. 1988-2000. Asesor Jurídico en el Sistema Nacional de la Salud. Provincia Granma. Cuba. 1983-2002. Asesor Jurídico de la Contraloría General de la República. Provincia Granma. Cuba. 2002-2004. Consultor Jurídico en la Empresa de Servicios Legales. Provincia Granma. Cuba. 2004-2009. Máster en Asesoría Jurídica por la Facultad de Derecho de la Universidad de Oriente. Cuba. 2005. Diplomado en Derecho de la Empresa, en Desarrollo Gerencial, en Fundamentos de la Nueva Universidad Cubana, y Comunicación Social y Relaciones Públicas para la Cruz Roja. Coordinador del Diplomado de Derecho de la Empresa. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad de Granma. 2009-2011. Autor de diversos artículos a nivel nacional e internacional. Nacionalidad cubana. Correo electrónico: aantunez@udg.co.cu, antunez63@nauta.cu

15

Formación de habilidades en estudiantes de Derecho. Una tarea de formar no de informar.

...

Jorge Rondón Valdés.
Profesor Auxiliar.
Facultad de Ciencias Económicas
y Sociales.
Universidad de Granma, Cuba.

Alcides Francisco Antúnez Sánchez
Profesor Contratado
Universidad de Granma, Cuba.

“La abogacía se aprende estudiando, pero se ejerce pensando. Se trata de formar profesionales con espíritu crítico y capacidad de análisis; se trata de formar seres sólidamente imbuidos de ética y con el afán de adentrarse en los principios supremos del ser, del conocer y del obrar que provienen de la Filosofía. Todo esto difícilmente se logre con la mera información, con solo suministrar conocimientos. Se trata de formar no de informar”.

RESUMEN:

El artículo realiza un esbozo de los referentes teóricos que se han tenido en cuenta para el desarrollo de las habilidades en el proceso docente educativo, las principales ideas desde un enfoque histórico-cultural, se fundamenta la necesidad e importancia de la formación de los estudiantes de Derecho para crear en estos habilidades sociales que le permitan demostrar sus competencias en el mercado laboral. Es realizada para ello una revisión de la introducción de la actividad científica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que le permita el desarrollo de habilidades en la Universidad Cubana. A partir de la perspectiva de las nuevas tecnologías digitales en el desarrollo cognitivo de los jóvenes en sus valores, estilos de vida y expectativas educativas, para apropiarse de conocimientos o saberes jurídicos, y dotarlos de una serie de competencias y habilidades básicas que lo capaciten para el ejercicio de su profesión una vez que este acceda al mercado laboral desde los modos de actuación como fiscal, juez, abogado, asesor, profesor, entre otros. Para ellos nos auxiliamos en los métodos de la investigación como el histórico lógico, el de análisis y síntesis, y el de inducción deducción.

ABSTRACT:

The article sells off a sketch of the referent theoreticians that have been had in account for the development of the abilities in the teaching educational process, the principal ideas from a historic cultural focus, the need and importance of the formation of the law students to create in these social abilities that be enabled to demonstrate his competitions on the market labor are based. He is once a revision of the introduction of the scientific activity within the process of teaching was accomplished for it learning that the development of abilities at the University Cuban enable him. As from the perspective of the new digital technologies in young people's cognitive development in his moral values, styles of life and educational expectations, in order to take possession of knowledge or juridical knowledges, and to endow them of a series of competitions and basic abilities that they qualify it to the exercise of his profession once this come over the labor market from the modes of acting like district attorney, judge, lawyer, adviser, professor, between other ones. We helped ourselves in the methods of the investigation for them like: The historic logician, the one belonging to analysis and synthesis, and the one belonging to induction deduction.

SUMARIO.

Exordio. 1. ¿Cómo definir las habilidades? 2. Clasificación de las habilidades 3.La formación de algunas habilidades en los estudiantes de la carrera de derecho 4. Conclusiones 5. Bibliografía.

EXORDIO.

La tarea de formar e informar a los juristas de estos tiempos, debe ser una preocupación de todos, se trata de formar un profesional que esté vinculado a la problemática social, para comprender la naturaleza real del Derecho como ciencia, valorado como un fenómeno en sí mismo, donde se logre combinar propósitos prácticos y profesionales con otros estrictamente teóricos o científicos.

El sistema de conocimientos, en la enseñanza del Derecho, no tiene sentido sin la existencia de los mecanismos de su estructuración, conservación y aplicación; por eso en el desarrollo del pensamiento aparecen las habilidades como expresión de la sistematización de procedimientos, técnicas y métodos.

Son estructuras del pensamiento, lógicas, motoras, que permiten asimilar, conservar, utilizar y exponer los conocimientos. Se estructuran en operaciones que constituyen su estructura técnica. Se forman y desarrollan a través de la ejercitación de las acciones y se convierten en modos de actuación que dan solución a tareas teóricas y prácticas. (R. ÁLVAREZ, 1997).

También el modo de interacción del sujeto con los objetos, se dan en la actividad y la comunicación, constituyen el contenido de las acciones que el sujeto realiza con un objetivo, juegan un papel importante en la autorregulación del sujeto y en el conocimiento de sí mismo. (H. FUENTES, 1999).

Debe destacarse que el proceso de sistematización del contenido por los estudiantes está, a su vez, íntimamente ligada al desarrollo del pensamiento que se va produciendo en el proceso de enseñanza- aprendizaje; donde ese genera un vínculo entre el desarrollo intelectual y el proceso de asimilación.

La asimilación de cada nuevo procedimiento, requieren la formación de habilidades, lo que influirá en el desarrollo del pensamiento del estudiante. Todo esto motiva, delimitar habilidades que deben formarse en estudiantes de la carrera de Derecho, partiendo de su análisis teórico como categoría del proceso docente.

El artículo apunta a un primer esbozo de cómo se articula la enseñanza del Derecho en la Universidad cubana, y en especial en la Universidad de Granma por los profesores que participan en el proceso formativo de los estudiantes. Para ello, los autores hacen un análisis sobre los criterios teóricos acerca del proceso enseñanza aprendizaje. Este artículo, no está sustentado en ningún proceso de investigación que de salida a acciones de posgrado ni algún proyecto que lo financie, ha sido por iniciativa de los autores.

1. ¿CÓMO DEFINIR LAS HABILIDADES...?

Hay autores que plantean que para hablar de la naturaleza y clasificación de los contenidos del proceso de enseñanza aprendizaje, definen a la habilidad como “*Uno de los tipos de contenido, junto con los conocimientos y las aptitudes*”. (DE ZAYAS, C. A. 1997).

Otros la informan como el “*Sistema de acciones y operaciones dominadas por el hombre, estructuradas en operaciones ordenadas y orientadas a la consecución de un objetivo, que le permiten interactuar con objetos determinados de la realidad y con*

otros sujetos. La habilidad es el modo de interacción del sujeto con el objeto, es el contenido de las acciones que el sujeto realiza, integradas por un conjunto de operaciones, que tiene un objetivo y que se asimila en el proceso." (FUENTES, H. 1998).

Ahora bien, las habilidades, valoran los autores, se adquieren en un proceso de apropiación de la estructura del objeto sobre el que recae la acción, de modo que en semejante proceso se desarrollan habilidades en el acto de aprender conocimientos y se aprenden conocimientos en el acto de desarrollar habilidades.

En la definición anterior queda delimitado que en la habilidad están presentes el sujeto que interacciona desarrollando la habilidad, el objeto o sujeto sobre el que interactúa el primero, el objetivo con que actúa y un sistema de operaciones.

Otros plantean como componente de la habilidad a su imagen generalizada o base orientadora de la acción, considerando que la habilidad se debe asimilar a partir de una imagen de las acciones a realizar dada de antemano. (N.F. TALÍZINA, 1984); lo cual en opinión de los autores, es contraproducente, ya que si la habilidad debe ser erigida en el propio proceso de enseñanza aprendizaje, generalizando el estudiante la misma en su actividad e interacción con el grupo, la imagen generalizada se construye conjuntamente con la habilidad durante el proceso y no como parte de la estructura de la habilidad en sí. Por ello, se puede concretar que la estructura de la habilidad consta de:

- sujeto (el que realiza la acción)
- objeto (el que recibe la acción del sujeto)
- objetivo (aspiración consciente del sujeto) -sistema de operaciones- (estructura técnica de la habilidad).

La habilidad se identifica, en el plano psicológico, con las acciones que deben ser dominadas en el proceso de aprendizaje, las que al ser llevadas al proceso de enseñanza- aprendizaje, se convierten en contenido del mismo.

Las acciones que realiza el hombre cuando éste tiene un dominio de las mismas, constituyen una habilidad. Esta acción modelada se convierte en el contenido que debe ser asimilado por el sujeto en su proceso de aprendizaje; ahora se comprende de manera clara la relación entre habilidad y acción.

Se requiere, consideran los autores de la modulación de las acciones y sistematización del proceso, lo que implica, una selección y estructuración de las habilidades, así como el proceso de sistematización de las mismas (asimilación y profundidad) por parte de los estudiantes.

Analizando los criterios de (N.F. TALÍZINA 1984) al caracterizar la habilidad atendiendo a sus elementos: además del conjunto de operaciones que la integran y constituyen su estructura técnica, hay que tener en cuenta al sujeto que debe dominar la habilidad, el objetivo que se satisface mediante la habilidad, la orientación que determina la estructura de dicha acción y el resultado que se ha de esperar de la acción (que tiene que coincidir con el objetivo).

Lo que permite a los autores analizar la clasificación de las habilidades dentro de la estructura como un sistema dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

2. CLASIFICACIÓN DE LAS HABILIDADES

Dentro de la estructura del sistema de habilidades, se precisa una clasificación del sistema de habilidades, a partir de clasificaciones dadas por N. F. Talízina (1984) y C. Álvarez de Zayas (1996), por ello según (COLL, A. 2008), las habilidades se deben clasificar en tres grupos a saber:

- ✓ *Habilidades específicas, propias de las ciencias, de las profesiones o de las tecnologías que son objeto de estudio o trabajo.*
- ✓ *Habilidades lógicas o intelectuales.*
- ✓ *Habilidades de comunicación.*

Existen otras clasificaciones, pero en todas hay como rasgo común, el que las habilidades son el resultado de un proceso de aprendizaje, que tienen que transitar por determinados niveles de la sistematización.

Si consideramos un proceso de formación inductivo y no deductivo obtendremos como resultado el desarrollo de las capacidades de los estudiantes.

El primer nivel de habilidad, en una ciencia o tecnología dada, lo identificamos como la *habilidad elemental*; ésta se sustenta en conocimientos de esa ciencia, tecnología o arte y en habilidades primarias, que actúan como operaciones dentro de esta habilidad elemental.

Dicho en otras palabras, si una habilidad elemental se descompone en operaciones, pero estas operaciones no serán de la propia ciencia, tecnología o arte, sino que pertenecen a otras, constituyendo habilidades primarias respecto a las elementales.

Siempre la habilidad primaria, tendrá un carácter relativo respecto a las habilidades elementales que son específicas, esto quiere decir que, una determinada habilidad puede comportarse en determinado caso como habilidad primaria, o como habilidad específica, dependiendo de la rama del saber que se considere. Constituyen habilidades primarias, las habilidades lógicas, motrices, o de otras ramas del saber.

Sólo las habilidades lógicas, están siempre constituidas por operaciones que también son lógicas. Esto se fundamenta en trabajos realizados por investigadores, en que se justifica el carácter inseparable de las habilidades lógicas en el proceso del pensamiento, donde se dan de manera integrada, existiendo una mutua dependencia entre ellas.

Hay una interrelación entre el conocimiento y la habilidad; en particular, en las habilidades lógicas se requieren consideraciones especiales.

El vínculo entre habilidad y conocimiento, no queda en la habilidad primaria y la habilidad elemental; en la medida en que se van sistematizando las habilidades también se sistematizan los conocimientos. En el propio proceso se dan ambas, sobre la base de la sistematización de las habilidades, se logrará la de los conocimientos.

Las habilidades lógicas (del pensamiento), no se corresponden de manera directa, con una determinada disciplina o ciencia concreta, sino que cada disciplina puede y debe contribuir a su formación. Claro está, cada disciplina formará aquellas habilidades lógicas que se avienen a las características del objeto de estudio de la misma.

Las habilidades lógicas son múltiples, sólo las más usadas constituirían un gran listado, pero es posible a partir de la formación intencional de algunas de ellas, asegurar la formación del pensamiento lógico, pues estas habilidades no se dan de forma aislada, sino muy relacionadas entre sí durante el proceso de su apropiación y aplicación a los contenidos de las disciplinas.

En el proceso de apropiación del contenido, están presentes el análisis, la síntesis, la comparación, la abstracción, etc. entrelazadas mutuamente. Para algunos "*el pensamiento se dirige para resolver los problemas a los procesos mentales vinculados entre sí y que se funden uno en otro.*" (J. RUBINSTEIN, 1995).

La relación conocimiento-habilidad específica y de pensamiento lógico, se va perfeccionando en dos direcciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, construyendo habilidades de mayor nivel de sistematicidad. Las cuales son:

- I. A través de un proceso consciente que permite cumplir acciones teóricas y prácticas de mayor complejidad, lo cual se produce en el enfrentamiento de mayor riqueza.
- II. A partir de un proceso de ejercitación, donde enfrentan problemas de igual grado de complejidad, de manera que se automaticen las habilidades, siendo el sujeto cada vez menos consciente de sus acciones, formando un hábito.

Esto permitirá abordar la formación de algunas habilidades dentro de la carrera de Derecho a los estudiantes, a partir del plano teórico *up supra*.

3. LA FORMACIÓN DE ALGUNAS HABILIDADES EN EL ESTUDIANTE DE LA CARRERA DE DERECHO EN LA UNIVERSIDAD CUBANA.

Esta situación a la que se enfrenta la población mundial a principios del milenio, se traduce en un desafío para los educadores de todo el mundo, como los encargados de formar a las nuevas generaciones para cumplir su encargo social en este siglo XXI. Es por ello, que Cuba enfrenta nuevos y mayores retos, entre ellos la de formar ciudadanos capaces de procesar el caudal de información actual, comprender y actuar conscientemente en la solución de los problemas.

Esto requiere un alto grado de habilidades como la observación, la obtención de información, la planificación de la misma, la solución de problemas y la comunicación de sus resultados, entre otras, que como procedimientos generales, le permitan profundizar en el conocimiento de la realidad y determinar sus características, establecer sus nexos, sus regularidades, es decir, poder conocer y fundamentar lo válido o no de sus productos.

Ello exige una Universidad y un profesor que apliquen, en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación del estudiante de Derecho, los métodos y procedimientos de la investigación, la dinámica de la ciencia y sobre todo, estos exigen mayor sistematización e integración de los resultados de la investigación, los que se apropian con las habilidades en el quehacer del estudiante que su resultado sea un profesional con competencias.

Por ello una de las tareas primordiales de los primeros años de la Revolución fue la realización de una verdadera Reforma Universitaria. Esta planteó como uno de sus principios la vinculación de la enseñanza y las investigaciones científicas desde el 1959 impulsada por su líder histórico Fidel Castro Ruz, quien impulsó la idea de la universalización del conocimiento, entendida como la oportunidad de todos los cubanos de estudiar durante toda la vida.

Para lograr este objetivo se adoptaron un conjunto de medidas entre ellas, la Campaña Nacional de Alfabetización, se convirtieron los cuarteles en escuela, se implantó el Sistema de Educación para adultos con la apertura de Secundarias y Facultades Obreras Campesinas y con relación a la Enseñanza Superior se brindaron cursos de nivelación para facilitar el ingreso a las universidades en toda la nación, además se crearon cursos universitarios ofrecidos en horarios especialmente diseñados para los trabajadores. Todas estas medidas en conjunto hicieron realidad el derecho del pueblo a la Educación regulado desde nuestro texto constitucional patrio.

La década el 70 del siglo pasado fue también importante para el desarrollo de la universalización de la Universidad, en término de expansión y ampliación de la red de instituciones (la Pedagógica, Ciencias Médicas, Universidad de las Artes, de Educación Física y del Deporte, etc.) que se tradujo en una ampliación de la matrícula universitaria, de programas de estudios de posgraduados y del inicio de la modalidad de Educación a Distancia, y se creó con ello el Ministerio de Educación Superior dentro de los organismos de la Administración Pública.

El pasado siglo XX mostró una modificación considerable en las características de la actividad científico investigativa en la enseñanza y esto propició que el significado de las orientaciones con apoyo en los métodos de la ciencia constituyera una prioridad en la forma de enseñar las ciencias jurídicas, además uno de los rasgos distintivos fundamentales de la investigación científica, tecnológica y humanística en la Educación Superior Cubana, por su vinculación estrecha con las prioridades del desarrollo socioeconómico nacional, que permitieron con ello buscar respuestas a las necesidades socioeconómicas.

En el siglo XXI, se muestran nuevos retos para la enseñanza superior en la nación, uno de estos en la transformación del proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera de Derecho.

Ya expuesta las notas características de las habilidades, vistas desde un plano teórico, es saludable analizar como alcanzan éstas su vitalidad durante el transcurso de el proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera Derecho han ido en evolución.

Tomado a partir de:

Habilidades Específicas: (ligadas a una rama de la cultura o profesión): son el tipo de habilidad que el sujeto desarrolla en su interacción con el objeto de estudio o trabajo concreto y que en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, una vez que son suficientemente sistematizadas y generalizadas, se concretan en métodos propios de los diferentes objetos de la cultura que se configuran como contenido.

Lo anterior es de vital importancia en el proceso de enseñanza del derecho, pues si bien al inicio del presente este trabajo, afirmamos, que se debe formar más que informar, es dable preguntarse qué debemos formar.

La respuesta surge por sí sola: Juristas antes que prácticos; dotados de conocimientos que los conviertan en científicos antes que técnicos, que sean capaces de comprender y adaptar las normas que rigen la realidad social de la comunidad a cada transformación que sufra ésta, pues es únicamente el jurista quien estará preparado para adecuar las normas a los nuevos requerimientos. Tomando como punto de análisis los conocimientos adquiridos con teoría general del Derecho.

Al jurista que se forma en la Universidad patria se le deben crear habilidades, que logren ver al derecho desde el punto de vista normativo y desde el punto de vista de la realidad jurídica, ya que estos se implican recíprocamente, pues la norma escrita, como principio básico general de la legalidad, solo determina apriorísticamente, las formas del comportamiento humano que estarán prohibido o permitido posterior a su promulgación, por lo que cada uno de sus operadores tienen como misión saber como se adecua cada comportamiento humano a estos principios generales.

Desde que el estudiante de Derecho recibe sus primeras clases, debe el profesor potenciar habilidades, entiéndase, determinadas por la relación sujeto-objeto, en función de los problemas que debe resolver, durante su tránsito por los distintos años de la carrera, así como una vez graduado, las cuales estarán asociadas al tipo de conocimiento:

Para el caso de un conocimiento efectivo, las habilidades asociadas a éste son:

- Caracterizar los rasgos fundamentales que se observan.
- Precisar las condiciones en que ocurre.
- Establecer su esencia y el mecanismo de su desarrollo.
- Utilizar en ejemplos prácticos.

Para el caso de conceptos

- Denominar
- Definir
- Interpretar
- Comparar
- Clasificar

Para el caso de conocimientos relacionales tales como leyes o principio:

- Precisar y explicar rasgos que caracterizan la ley.
- Establecer e interpretar las relaciones cualitativas entre las características que intervienen.
- Analizar los límites de aplicación de la ley.
- Aplicar la ley en la explicación de fenómenos conocidos o nuevos.

No obstante, se justiprecia que las disciplinas y asignaturas básicas y básicas específicas, también ocupan un lugar importante en este proceso, por cuanto las habilidades que aportan, aun cuando no se identifiquen con las habilidades profesionales y modos de actuar del profesional, pueden corresponderse con éstos, al aportar -como en el caso de la Teoría del Derecho- una lógica de actuación profesional.

Habilidades Lógicas: son las que permiten asimilar, comprender y construir el conocimiento, guardan una estrecha relación con los procesos fundamentales del

pensamiento como son análisis, síntesis, abstracción, concreción y generalización. Se desarrollan a través de habilidades específicas. Están en la base del desarrollo del resto de las habilidades y en general de toda actividad cognoscitiva del hombre.

El jurista se forma a partir de la preparación profesional y la investigación, eso requiere de basamento teórico y ejercitación práctica. Es incuestionable que la prioridad estará dada por el estudio de la legislación y jurisprudencia vigentes en un país determinado y su proyección práctica.

Pero no es menos cierto, valoran los autores que serán ineludible el conocimiento de la Teoría general del Derecho, su vinculación interdisciplinaria y su basamento filosófico.

En lo anterior se aprecia cómo se dejó sentado que una de las vías de formar al jurista es a través de su ejercitación práctica, lo cual constituye en consecuencia un desafío, para configurar ésta, esta ha recibido el nombre de sistema de enseñanza de la práctica forense o clínica jurídica, juegos de rol, siendo este último la variante que se implementa en el la realidad cubana, como parte del ejercicio profesional, con un amplio sentido de integridad de la ciencia del Derecho Procesal, su técnica, la ética en el ejercicio.

Para ello se ha trabajado o determinado cuatro niveles de la materia ejercicio profesional en la carrera de Derecho, que son:

El primero de ellos se ubica en el primer año de la carrera, designada la materia como "*Ejercicio Profesional I*" generando un aprendizaje orientado a familiarizar al alumno con los distintos organismos básicos, donde se puedan ellos desarrollar como operadores jurídicos, (Fiscalía General de la Republica, Tribunales, Bufetes Colectivos, fundamentalmente), haciendo especial énfasis en la actividad que allí se realiza y el papel que juega este dentro de la sociedad, sus normativas de organización, así como la regulación de la ética profesional de los que allí laboran.

El segundo nivel en el segundo año de la carrera que responde a la denominación de "*Ejercicio Profesional II*", que tiene como objetivo, evaluar la conformación, organización y funcionamiento de los órganos del Estado en particular los de carácter representativos y fiscales, destacando aciertos e insuficiencias con vistas a la solución de los problemas detectados.

Valorar, sobre la base de los conocimientos adquiridos y a partir de su constatación empírica, la participación popular en la conformación y funcionamiento del poder estatal. Dominar la tramitación y solución de las quejas de la población por lesiones a los derechos ciudadanos en las fiscalías municipales y provinciales como mecanismo de protección de los derechos de los ciudadanos y de la supremacía del texto constitucional que los contiene.

Lo anterior dota al estudiante de un conjunto de habilidades que van desde: Destacar los aciertos e insuficiencias en la actuación de las comisiones y colegios electorales, órganos representativos y fiscales. Proponer solución a los problemas detectados y coadyuvar a la solución de los mismos; observar y participar en la organización y desarrollo del proceso electoral; atender al público en las fiscalías y en los despachos de los delegados de circunscripción; recepcionar, clasificar, tramitar las quejas de la población en las fiscalías; realizar investigaciones socio-jurídicas en las unidades docentes y en las circunscripciones electorales.

El tercer nivel en el tercer año de la carrera que responde a la denominación de "*Ejercicio Profesional III*", presenta la particularidad de recrear y apoyar de manera

interrelacionada lo dictado por la materia Derecho Procesal Civil, generando un aprendizaje orientado al desarrollo e implementación de los procesos de conocimiento, los de ejecución, los especiales, los voluntarios y la resolución de conflictos, a partir del procedimiento de administrativo.

Lo anterior crea en el estudiante habilidades necesarias para saber desempeñarse adecuadamente en los campos de acción del Abogado, del Juez y del Asesor de las Empresas, determinado el tratamiento legal a seguir en cada caso, mediante la integración y aplicación de los conocimientos adquiridos en materia de Derecho Civil y Familia y del Derecho Administrativo, sobre una base de los fundamentos y regulaciones de la ética profesional.

El cuarto y último nivel en el cuarto año de la carrera que responde a la denominación de "*Ejercicio Jurídico IV*" se encuentra dividido en dos cursos individuales y simultáneos que se interrelacionan y apoyan el dictado de las materias Derecho Procesal Penal y Derecho de Empresa, generando un aprendizaje orientado al desarrollo e implementación de los procesos penales con sus distintas características. Esto mismo se reproduce en el curso con orientación laboral, donde además se recomienda.

Los estudiantes se apropiarán de habilidades propias de la esfera de actuación donde se encuentren ubicados en su ejercicio profesional (Fiscalía, Tribunales, Bufetes Colectivos y Empresas -sujetos de gestión económica-), de igual forma se realizarán juegos de roles, simulación de actos de juicio oral, tomando como base causas ya resueltas, encuentros técnicos y otras actividades complementarias que propiciarán el intercambio de experiencias y permitirán complementar el proceso de habilidades de los educandos.

Sí logramos las habilidades propuestas en los estudiantes, con estos ejercicios jurídicos rescataremos aquí una visión clásica de la doctrina procesal que según COUTURE. E. (1958) se desenvuelve en tres planos: filosófico dirigido a entender el valor justicia, técnico estudiando la norma jurídica en sus menores detalles al servicio de la solución concreta y otra política que aspira a comprender lo que el poder judicial significa en el marco de los poderes del Estado.

Pero ello en función de capacitar a aquellos que en el futuro, a través del ejercicio de su profesión, tienen la responsabilidad de recorrer caminos tendentes a lograr la afirmación de la idea de justicia en la sociedad o que desde los tribunales han de transitarlos para administrarla. Con ello se apunta a afirmar la relación existente entre Derecho y Justicia, al ser esta última por su propia naturaleza un principio de orden.

En estos ejercicios jurídicos el estudiante debe aplicar minuciosamente lo aprendido, desde sus inicios en los años de la carrera de Derecho, respecto a la solución de los casos, y que ya enunciábamos cuando explicábamos lo referente habilidad específica, consiste, en la necesidad que tiene el estudiante como intérprete de acudir al sustrato de lo normativo, para lo cual se valdrá de la doctrina, leyes o códigos, lo cual solo lo dotará de un conocimiento superficial y aislado, debiendo estar seguido de las explicaciones del profesor o tutor y la nueva lectura de la norma, para de esta forma, ondear más en el significado; posteriormente debe ir al caso concreto y analizar sus particularidades.

No siendo lo anterior suficiente, pues el conocimiento práctico del hombre se da a través de un silogismo, a partir del cual la norma como principio general y el hecho concreto se unen nuevamente, lo que demuestra, que el aprendizaje práctico de los principios generales (premisa mayor) sólo se alcanza a través de casos determinados. Siendo necesario estudiar separadamente y luego recíprocamente hasta que se logre realizar una interpretación correcta de la norma para una adecuada aplicación al caso concreto.

Habilidades del procesamiento de la información y comunicación: son las que permiten procesar la información, incluyéndose aquellas que permiten obtener la información y reelaborar la información. Aquí se incluyen aquellas habilidades del proceso docente como: tomar notas, hacer resúmenes, así como exponer los conocimientos tanto de forma escrita como oral, de suma importancia ella, para que el estudiante alcance independencia cognoscitiva.

En el contexto de la Didáctica de la Educación Superior en la nación cubana, se precisa de un tipo específico de habilidad, que se forma en dicho contexto y que forman la base de la actuación profesional, en este caso se trata de las habilidades profesionales, que constituyen el contenido de aquellas acciones del sujeto orientadas a las transformaciones del objeto de la profesión.

Este el tipo de habilidad que deberá sistematizarse hasta generalizarse con un grado tal que le permita aplicar los conocimientos, actuar y transformar su objeto de trabajo y resolver los problemas más generales y frecuentes que se presenten en las diferentes esferas de actuación. Constituyen por consiguiente la esencia de la actuación del profesional y punto de partida del modelo del profesional.

La apropiación de habilidades generales, conduce a la formación de un pensamiento teórico, es decir, que se pueda operar con generalizaciones teóricas, con conceptos, leyes, principios generales, con la esencia del conocimiento. Si solo se desarrollan habilidades específicas, el tipo de pensamiento que se forma es empírico.

Se plantea que algunas de las habilidades generales que la didáctica actual debe contribuir a desarrollar mediante procedimientos adecuados sean:

Habilidades relacionadas con acciones intelectuales: observación, descripción, determinación de las cualidades (generales, particulares y esenciales), comparación, clasificación, definición, explicación, ejemplificación, argumentación, valoración, solución de problemas, modelación, elaboración de preguntas, planteamiento de hipótesis, entre otras.

El estudiante deberá poner en función de la investigación jurídica los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas de la carrera, lo cual crea una habilidad de investigación aplicada.; al constituir por sí misma una continua generación de hipótesis de investigación, las que obligan a profesores y estudiantes a emplear todas las herramientas a su alcance en pos de una adecuada transformación o actualización de la normativa de diferentes instituciones jurídicas.

Lo anterior señalado, muestra algunas de las destrezas que se pueden fundar en los estudiante, las cuales para su mejor exposición y comprensión fueron separadas, pero algunas de ellas se pueden constituir al unísono en los educandos, a través de procesos inductivos, las cuales estarán determinadas en el orden académico según las materias y ejercicios jurídicos que reciban, para al final lograr formar un estudiante con habilidades formadas, no habiendo quedado éstas, en el plano de la mera

información.

Uno de los elementos fundamentales del sistema de trabajo en la Educación Superior, es la actividad científica estudiantil. La importancia de este problema crece ante las exigencias que imponen la época y la necesidad de contar con profesionales capaces de impulsar el desarrollo científico del país.

Lo que se evidencia con los resultados en las jornadas científicas estudiantiles en los estudiantes de la carrera de Derecho, demuestran la necesidad de trabajar por el desarrollo de habilidades investigativas, pues no hay dudas que para alcanzar la pertinencia exigida por la universidad resulta imprescindible la formación de cualquier profesional como investigador, ésta necesidad se manifiesta especialmente en la carrera de Derecho, es imprescindible que los egresados sean capaces no solo de aplicar la norma del Derecho positivo, sino de mejorarlo y adecuarlo a las nuevas situaciones, que puedan contribuir al perfeccionamiento tanto de nuestro sistema jurídico como a la creación del nuevo Derecho y para lograr estos resultados, el profesor universitario tiene la misión de prepararlo para ello, buscando las mejores vías para motivar, para desarrollar habilidades investigativas y fortalecer con ello su preparación en el campo de la investigación, pues los métodos y procedimientos de enseñanza-aprendizaje sufren cambios.

Este primer esbozo permitirá refrendar que la investigación en Cuba ha sido uno de los temas tratados con sistematicidad en el pensamiento educativo desde el siglo XIX hasta la actualidad en el siglo XXI. Resulta claramente comprensible que las primeras manifestaciones de lo antes expuesto se hallen en la petición de reformas a España para tener en Cuba una educación científica, práctica y vinculada con las necesidades propias, tal y como lo viene ponderando en sus estudios la catedrática Cobas Cobiella, M. E. (2014).

Resaltan como evidencia de lo señalado entre los más destacados educadores cubanos del siglo XIX que expresaron su preocupación y oposición a la vieja enseñanza memorista y al adiestramiento autoritario y se pronunciaron en defensa de un aprendizaje activo por parte de los estudiantes académicos de la talla de José Agustín Caballero, Félix Valera, José Martí y Enrique José Varona, como referentes en la educación cubana.

Es así, que en el pensamiento del más universal de los cubanos, José Martí observara en que su concepto de educación es abarcador y amplio, múltiple y totalizador. Al igual que sus antecesores, Martí abogaba por una preparación eficaz del hombre para la vida en la época que le correspondía y por ello mencionaba como un crimen el divorcio entre la educación que se brindaba y la época en que se vive.

Exhortaba este autor constatado que la adopción de un programa nuevo de educación, desde la escuela primaria hasta la universidad estuviese de acuerdo con la época, el Estado y las aspiraciones del país en cuestión. Le atribuía una enorme importancia a la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Martí comprendió la necesidad de dar un cambio radical a la Universidad para que la misma cumpliera sus funciones sociales, por ello planteaba la necesidad de que se hiciera corresponder al mundo nuevo la universidad nueva, ya que la universidad no podía quedar a la zaga del desarrollo que experimentaban las ciencias en esta época histórica donde es intelectual vivió.

Es criterio de los autores, que es este es y seguirá siendo uno de los paradigmas que hoy tiene como reto la nueva Universidad cubana en el siglo XXI, el graduar estudiantes con competencias para el mercado laboral cubano en la actualización del modelo económico y social, del que no están exentos los profesionales del Derecho,

adoptados en los acuerdos tomados en el informe 7^{mo} Congreso del Partido Comunista de Cuba (2016).

5. CONCLUSIONES.

Cuando se exponen y analizan algunas de las habilidades que deben formarse en los estudiantes de la carrera de Derecho, durante el curso de la carrera, se puede concluir:

Que el problema del dominio de las habilidades y de los conocimientos asociados a éstas supone la responsabilidad de concebir y ejecutar estratégicamente un proceso docente que en su dinámica garantice la apropiación eficiente de las mismas, al estimular y potenciar el desarrollo individual e integral del estudiante de la carrera de Derecho.

Que las habilidades siempre serán, resultado del aprendizaje y éstas se desarrollan en el proceso de interacción del estudiante de Derecho (sujeto) con la sociedad, a partir del silogismo que se produce, de la confrontación de la teoría y la práctica.

La articulación de un programa en la carrera de Derecho debe estar orientado a formar habilidades, que le propicien al estudiante las herramientas, conocimientos y la cultura adecuada para el futuro ejercicio como profesional, todo ello desde el ámbito universitario para hacerlo más competente en las habilidades básicas en el mercado laboral en el siglo XXI donde se pondera el profesional competente.

La educación en Cuba como sistema, garantía y derecho, debe a futuro ser regulada en una norma jurídica con rango de Ley, cumplimentándose así el desarrollo normativo del país en la materia educativa, temática aún pendiente en el ordenamiento jurídico.

5. BIBLIOGRAFÍA

Aneca (2007). *Libro Blanco del Título de Grado en Derecho*, Madrid, 16 de marzo de 2006. Recuperado el 12 de junio de 2009, de: http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_derecho_def.pdf (consultado 18 de agosto 2016).

Álvarez I. (1995) *Perfeccionamiento de la formación de habilidades en la solución de problemas de Física para estudiantes de Ciencias Técnicas*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación.

Álvarez, I., (1999) *El proceso y sus movimientos: Modelo de la Dinámica del Proceso Docente Educativo en la Educación Superior*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. CEES "Manuel F. Gran" Universidad de Oriente. Cuba.

Álvarez de Zayas, C. M. (1996). *La escuela en la vida*. Colección Educación y Desarrollo y del mismo autor. Hacia una escuela de excelencia. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Bretel, L. (2005). *Evaluación de Competencias*. Recuperado el 16 de abril de 2010, de: <http://bretelandocompeten.blogspot.com/2005/09/evaluacin-de-competencias.html>

Coll Aguilera, M. (2008) *Estrategia didáctica para la sistematización de las habilidades generales más aplicadas en la disciplina principal integradora de la carrera de derecho*. Tesina en opción al título académico de Especialista en Docencia Universitaria con mención a Derecho, Universidad de Granma. Cuba.

Cobas Cobiella, M.E. (2014) *Mapas conceptuales, aprendizaje cooperativo y la enseñanza del Derecho. Reflexionando sobre el tema*. Mapas conceptuales & Aprendizaje cooperativo. Aprender haciendo, coordinado Cobas Cobiella, M.E, Ortega Giménez, A, Editorial Thomson Reuters Aranzadi, España, pp. 17-34.

Couture, Eduardo (1958). *Fundamentos del Derecho Procesal Civil*, 3ª edición. Editorial Depalma. Buenos Aires.

Díaz, B. (1992) *Didáctica: Aportes para una Polémica*, Aique, Buenos Aires, Argentina.

Fuentes H, Pérez L, Mestre U. y otros (1994) *La formación de habilidades a través de la solución de problemas*. Monografía. Centro de Estudios "Manuel F. Gran". ISPJAM.

Fuentes, H., Cruz, S. (1997). *Curso Diseño Curricular*. Monografía. CEES "Manuel F. Gran", Santiago de Cuba.

Fuentes, H. (1998) *Modelo holístico configuracional, como una aproximación a la Didáctica*. CEES "M. F. Gran".

Fuentes, H., Álvarez, I., Cruz, S. (1998). *Modelo holístico configuracional de la Didáctica de la Educación Superior*. Monografía. CEES "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente.

González Losada, S. (2010) *Análisis de las competencias de los estudiantes de Derecho en los nuevos planes de estudio de Andalucía en el EEES*, Revista de Educación, número 12, Universidad de Huelva, España.

Nisbet, J. Schucksmiths. (1987) *Estrategias de aprendizaje*. Editorial Santillana, Madrid.

Novak, J.D. y B.D. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Editorial Martínez Roca. (Edición Original 1984 Learninghow to learn. Cambridge, Cambridge University Press).

Reglamento para el trabajo docente y metodológico en la Educación Superior. Resolución No. 210 de 2007. MES. Cuba.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales*. BOE, nº 260, 30 de octubre de 2007.

Recuperado el 12 de junio de 2009,
<http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

Rubinstein S.L. (1965) *El ser y la conciencia*. Editorial Universitaria. La Habana. p.115.
Plan de estudio de la carrera de Derecho D perfeccionado, (2010) MES. Cuba.

Talízina NF. (1985) *Conferencias sobre os fundamentos de la enseñanza en la educación superior*. Universidad de la Habana. DEPES. 1985.

Talízina NF. (1988) *Psicología de la enseñanza*. Editorial Progreso. Moscú. p. 68.

Witker, J. *Antología de estudios sobre la enseñanza del Derecho*.
www.juridicas.unam.mx/inst/direc/datper.htm-p=witker.htm

Zilberstein, T, J. Herrero T, E. Borroto, C, G. y otros (2006). *Preparación pedagógica integral para profesores integrales*. Editorial Félix Varela.

RONDÓN VALDÉS, JORGE. Licenciado en Derecho. Máster en Derecho Civil. Profesor Auxiliar. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad de Granma. Doctorando de la Facultad de Derecho. Universidad de Oriente. República de Cuba. Email: jrondonv@udg.co.cu

ANTÚNEZ SÀNCHEZ, ALCIDES FRANCISCO. Profesor Contratado. Máster de la Universidad de Granma, Cuba. Acreditado a Profesor Auxiliar de la Universidad, Licenciado en Derecho en la Universidad de Granma en 1995. Profesor de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Departamento de Derecho, Universidad de Granma, Cuba: 2003-2016. Profesor de Derecho, Universidad Médica de Granma, área de postgrado y formación profesional en Higiene y Epidemiología. Cuba. 1988-2000. Asesor Jurídico en el Sistema Nacional de la Salud. Provincia Granma. Cuba. 1983-2002. Asesor Jurídico de la Contraloría General de la República. Provincia Granma. Cuba. 2002-2004. Consultor Jurídico en la Empresa de Servicios Legales. Provincia Granma. Cuba. 2004-2009. Máster en Asesoría Jurídica por la Facultad de Derecho de la Universidad de Oriente. Cuba. 2005. Diplomado en Derecho de la Empresa, en Desarrollo Gerencial, en Fundamentos de la Nueva Universidad Cubana, y Comunicación Social y Relaciones Públicas para la Cruz Roja. Coordinador del Diplomado de Derecho de la Empresa. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad de Granma. 2009-2011. Autor de diversos artículos a nivel nacional e internacional. Nacionalidad cubana. Correo electrónico: aantunez@udg.co.cu, antunez63@nauta.cu

16

**Aprendizaje cooperativo en el ejercicio de la
mediación intercultural.
La figura del mediador intercultural y el
proyecto anti-rumores.**

...

Elena Martín García.
Abogada y Mediadora
Profesora invitada
Master de Mediación y Arbitraje
de la Universidad de Valencia

RESUMEN:

Desde mi experiencia, en casi todos los casos de mediación intercultural, se necesita la cooperación de otros profesionales para una resolución del conflicto intercultural, dado que la mayoría de las mediaciones se realizan con componentes transversales interculturales y saber cuándo es necesario contar con la ayuda de otros profesionales como traductores, trabajadores sociales, educadores sociales, policías, psicólogos, criminólogos,....etc...es fundamental. Además, actualmente, en materia de Mediación Intercultural en España se van poniendo en práctica proyectos orientados hacia el acercamiento de las partes, la comunicación y la comprensión mutua, el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de la convivencia y la adecuación institucional en situaciones sociales de diversidad cultural significativa.

ABSTRACT:

From my experience in almost every case of intercultural mediation, the cooperation of other professionals is key in order to get a resolution of the intercultural conflict, since most mediations are conducted with intercultural transverse components, knowing when to enlist the help of other professionals such as translators, social workers, social workers, police officers, psychologists, criminologists,etc ... is fundamental. In addition, currently, in the field of Intercultural Mediation in Spain they are implementing projects oriented approach of the parties, communication and mutual understanding, cooperative learning, developing coexistence and institutional adaptation in social situations of diversity significant cultural.

SUMARIO.

- I. Introducción. II. La figura del mediador intercultural. iii. aprendizaje cooperativo en el ejercicio de la mediación intercultural: 3.1.- Proyecto Anti-Rumores. 3.2.- Contexto actual. 3.3. - ¿Por qué necesitamos gestionar la diversidad cultural? La Ciudad Intercultural. 3.4.-Herramientas para gestionar la diversidad cultural.3.5.-Ejemplos de ciudades que implementan el aprendizaje cooperativo de mediación intercultural.3.6.-Principios de actuación.IV. Bibliografía.

I. INTRODUCCIÓN .

Agradeciendo que este es mi segundo año como profesora de Mediación Intercultural en la Universidad de Valencia explicaré las cualidades que debe tener todo mediador intercultural y el aprendizaje cooperativo en el ejercicio de la mediación intercultural con el proyecto sobre agentes Anti-Rumores.

II. LA FIGURA DEL MEDIADOR INTERCULTURAL

La persona agente de mediación intercultural será ante todo profesional. En todo momento se ha de presentar como referente para las personas en relación, por ello, la persona mediadora deberá ella misma ser intercultural, lo cual significa, haber superado todas las trabas, estereotipos y prejuicios que impiden, no sólo reconocer la

dignidad de las otras personas en su diferencia, sino también que impiden aceptarse a sí mismo/a como persona diferente, con múltiples facetas y culturas.

La persona agente de mediación intercultural ha de ser una persona sin fronteras, que sabe reconocer y extraer de los “márgenes” lo más significativo para la construcción de seres plurales. Cuando decimos que la persona mediadora intercultural ha de ser profesional también queremos referirnos a su saber hacer y operar desde criterios profesionales y técnicas adecuadas.

La profesionalidad en el trabajo hecho con personas tiene que tener componentes de respeto, tolerancia y reconocimiento de las otras personas como seres únicos, dignos y libres. La profesionalidad de la persona mediadora también exige una buena dosis de conocimientos teóricos, para poder orientar de la mejor forma posible la interacción. Como referente, la agente de mediación ha de estar siempre cercana pero a la vez retirada de la escena: los actores y actrices de la historia, son las personas.

Hay que tener en cuenta que la persona agente de mediación, como referente o modelo, lo es porque ella misma vive las relaciones con las otras culturas de manera adecuada, sabe convivir con la diferencia.

La convivencia es una experiencia de “vivir con”; la vivencia con las otras personas lleva al afecto, en el sentido de cariño y de producir una impresión, una alteración en sí mismo/a. El/la agente de mediación intercultural será afectivamente afectado/a por la diferencia, y creativo/a con la misma. Además de ser referente, la persona agente de mediación deberá poseer las

calidades anteriormente descritas, al hablar de mediación en general: seguridad y autoestima personales, capacidad de escucha activa, de comunicación, de empatía, de asertividad, de resiliencia, ser generadora de autoestima, libertad y dignidad con las personas con las que trabaja, ser generadora de creatividad, de encuentro, etc., y todo ello hacia un objetivo concreto, que las personas con culturas diferentes puedan convivir y construir un mundo nuevo, con individuos múltiples hacia una ciudadanía renovada.



Realizado por Elena Martín García

III. APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL EJERCICIO DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL.

3.1. Proyecto anti-rumores.

En las sociedades actuales nos encontramos con un reto que necesariamente debemos abordar: la gestión de la diversidad. Y en este sentido el trabajo ha de ser esencialmente un trabajo en equipo, integrado y asumiendo los retos y absorbiendo las competencias que la formación en este sentido se potencian tanto en la práctica diaria como en el estudio y formación constante en la materia de mediación, y en particular en la mediación intercultural.

Europa, y en concreto España, ha sido país de recepción de población extranjera. En poco menos de una década, nuestro país ha recibido personas de diversos Estados con intención de establecerse y trabajar.

Prueba de ello, es que en cualquier ciudad nos encontramos con barrios y/o distritos en los que coinciden, utilizando los mismos servicios y espacios, ciudadanos de nacionalidad española con ciudadanos de origen extranjero.

En concordancia con dicha realidad, se ha ido elaborando o adaptándose a la situación, numerosa normativa específica con el objeto de dar respuesta a este fenómeno: la Ley de extranjería, con sus reformas, el Real Decreto para los ciudadanos de la Unión, y numerosas Directivas que son de aplicación directa en nuestro país.

Dicha normativa, podemos decir, que ha tenido como objeto primordial la regulación de la entrada y permanencia de los extranjeros en España.

Aunque el objetivo de la integración social de los extranjeros, no ha sido olvidado, y existe también legislación al respecto, éste es el aspecto en el que más esfuerzos debe realizarse en el futuro, si queremos construir una sociedad basada en la paz y en la igualdad entre las personas que la conforman.

Las ciudades, y sus Ayuntamientos, como principales receptores, son los que en primer lugar deben diseñar e implementar políticas de integración que fomenten la cohesión de la comunidad y que conviertan la migración en un factor de desarrollo y no en una amenaza.

3.2.- Contexto actual

La crisis económica que ha afectado a todos los Estados de la Unión Europea, y con ellos a España, está teniendo importantes consecuencias que añaden dificultades a los procesos de integración y de convivencia intercultural.

Las personas extranjeras son unos de los colectivos más afectados por la crisis, pues en su mayoría, son jóvenes que se incorporaron a sectores laborales en los que ha habido más destrucción de empleo (construcción o servicios, entre otros). Por otro lado, la población autóctona afectada también, debe acudir a las ayudas y servicios sociales, que posiblemente, en muchos de los casos, ni siquiera conocían de su existencia.

Para unos y otros, las dificultades para encontrar trabajo, pagar la vivienda, y otras necesidades básicas, están aumentando mucho la vulnerabilidad y los riesgos de exclusión social.

El impacto de la crisis con el aumento del paro y del número de personas que necesitan de las ayudas sociales, o en general, la necesidad de reparto de los recursos que son escasos, así como, los últimos acontecimientos sociales que han vapuleado a las sociedades democráticas, constituyen el caldo de cultivo propicio para que crezcan las actitudes de rechazo y desconfianza hacia la persona venida de otro país, aunque ya residiera en España.

3.3.- ¿Por qué necesitamos gestionar la diversidad cultural? La Ciudad Intercultural.

La primera cuestión que quizá debamos plantearnos es qué ciudades queremos, cómo vamos a plantear la gestión de la diversidad, y cómo vamos a lograr que la población no coexista sino que interactúe, y que en definitiva, se sientan parte integrante de la misma, con igualdad de derechos y obligaciones.

Si no se gestionan las diferencias culturales debidas a la inmigración o a la presencia de grupos minoritarios, se puede socavar el sentido comunitario e identitario de la ciudad y debilitar su capacidad de responder a los retos, de adaptarse al cambio, de atraer la inversión y de crecer. En el peor de los casos, las diferencias culturales pueden engendrar un conflicto paralizante e incluso violencia.

La interculturalidad reconoce la importancia de la cultura para construir comunidades cohesionadas, acceder a los derechos y hacer realidad las oportunidades. Igualmente, hace hincapié en la necesidad de permitir que cada cultura sobreviva y prospere, pero también subraya el derecho de todas las culturas a contribuir al paisaje cultural de la sociedad donde se encuentran.

La definición de la Ciudad Intercultural, según el programa piloto del Consejo de Europa y la Comisión Europea (www.coe.int/interculturalcities) es aquella que está formada por una población diversa que incluye a personas de distintas nacionalidades, orígenes, lenguas o religiones/ creencias. Es aquella, en la que la mayoría de los ciudadanos consideran que la diversidad es un recurso, no un problema, y aceptan que todas las culturas cambian cuando coinciden en el espacio público. Las autoridades de la ciudad abogan públicamente por el respeto por la diversidad y por una identidad plural de la ciudad. La ciudad combate activamente el prejuicio y la discriminación y garantiza la igualdad de oportunidades a todos, adaptando sus estructuras, instituciones y servicios a las necesidades de una población diversa, sin traicionar los principios de los derechos humanos, la democracia y el estado de derecho.

En definitiva, la clave de la Ciudad intercultural no está sólo en la idea de potenciar el respeto al otro (pues esto puede llevar únicamente a la coexistencia) sino en fomentar la creación de espacios de interrelación con el otro. Una sociedad en la que tengan cabida todos los ciudadanos con igualdad de derechos y deberes, con independencia de las diferencias que puedan existir entre ellos.

3.4.- Herramientas para gestionar la diversidad cultural.

Los tópicos y estereotipos negativos vinculados a la inmigración se han ido extendiendo y en muchos casos consolidando en el imaginario colectivo. La percepción de que hay un “exceso de inmigrantes”, o de que “éstos reciben la mayoría de las ayudas”, es compartida o consentida por un número significativo de ciudadanos y ciudadanas.

Los tópicos y estereotipos tienen orígenes diversos y se difunden y refuerzan por distintos canales, entre los que destaca el “boca a boca” y muy frecuentemente, a través de las redes sociales, en clave de humor. La propagación y difusión de rumores falsos y sin fundamento pero que a base de repetirse se convierten en “verdades” se ha convertido en una de las principales razones por las que se consolidan los estereotipos negativos. Estas verdades asumidas sin fundamento erosionan la confianza, acentúan la hostilidad y son un caldo de cultivo del que se nutren las actitudes y prácticas discriminatorias y racistas.

3.5.- Ejemplos de ciudades que implementan el aprendizaje cooperativo de mediación intercultural.

Ciudades como Barcelona, Getxo, Fuenlabrada y Castellón han puesto en marcha la iniciativa con muy buena acogida y resultados. La experiencia de dichos Municipios con las adaptaciones necesarias para otras ciudades será tenida en cuenta para llevar a cabo otros proyectos.

El objetivo principal del proyecto es impulsar y consolidar en la ciudad una estrategia de comunicación y sensibilización a largo plazo, con el objetivo de contrarrestar los estereotipos negativos, los tópicos y los falsos rumores que circulan sobre la inmigración y la diversidad cultural, y que dificultan la interacción y la convivencia y pueden derivar en actitudes hostiles.

Objetivos específicos del proyecto:

- 1.- Identificar y analizar los principales estereotipos y falsos rumores que circulan en la ciudad de Valencia y recopilar información objetiva y rigurosa que los desmienta.
- 2.- Constituir una red de actores sociales en los diferentes destinos de trabajo coordinada por el Ayuntamiento con el compromiso de impulsar conjuntamente una estrategia a largo plazo para combatir y contrarrestar los estereotipos, tópicos y falsos rumores sobre la inmigración.
- 3.- Diseñar, implementar y evaluar la estrategia de sensibilización con una metodología compartida pero adaptada a la ciudad, con el objetivo de que estas estrategias se consoliden y continúen en el tiempo más allá de la duración de este proyecto.
- 4.- Facilitar la interacción positiva entre personas que pertenecen a diferentes colectivos para favorecer de este modo un contexto de no propagación de rumores.



Realizado por Elena Martín García

El Proyecto tiene como finalidad “influir” sobre el mayor número de personas posibles de la ciudad. Para ello, se deberá contar con “población sensibilizada” que de forma natural y/o profesionalizada incida sobre la población sobre la que todavía no se haya accedido.

Los primeros, se convierten en sujetos activos del proyecto, a través de la figura de los Agentes antirumores, y los segundos, son el objeto y destinatarios del proyecto.

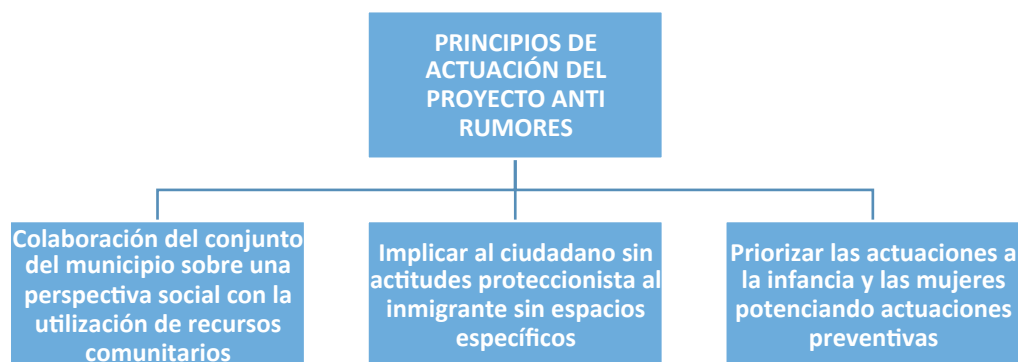
Se trata de ir creando una red, de tal forma que los destinatarios del proyecto a su vez, consigan ser agentes anti rumores colocándose por tanto en la situación de sujeto activo del mismo.

A modo de ejemplo, en el primer grupo de destinatarios se incluirán técnicos y profesionales que tengan un trato directo con los ciudadanos desde los distintos servicios o programas del Municipio, Policía Local, Centros de salud, profesorado de escuela primaria, secundaria, colegios profesionales, etc...

Y dentro del segundo grupo, serían destinatarias del Proyecto todas aquellas entidades vinculadas al municipio: asociaciones de vecinos o de representación ciudadana, asociaciones culturales, deportivas, de ámbito social, asociaciones de padres y madres de alumnos, asociaciones de profesionales, comerciantes, etc..

PRINCIPIOS DE ACTUACIÓN:

- Integralidad de las intervenciones (deben implicarse todas las áreas municipales, no sólo Servicios Sociales).
- Abordaje de la inmigración desde una perspectiva social.
- Corresponsabilidad del usuario.
- Evitación de actitudes proteccionistas hacia los inmigrantes.
- Utilización de los recursos comunitarios.
- No creación de espacios específicos.
- Homogeneización de los modelos de intervención en toda la provincia.
- Priorización de intervenciones sobre la infancia y las mujeres.
- Potenciación de actuaciones de carácter preventivo.



Realizado por Elena Martín García

Las Administraciones Públicas deben asumir un papel protagonista ante la realidad de la inmigración en nuestro territorio e impulsar respuestas integrales y coordinadas que garanticen una atención adecuada a un colectivo creciente y multicultural que sigue encontrando importantes obstáculos para su plena inserción económica, laboral y cultural en nuestra sociedad.

V. BIBLIOGRAFÍA.

- Guía de Mediación Intercultural. (www.accem.es 2007).
- Proyecto de Agentes Anti-Rumores en la ciudad de Valencia (Elena Martín y Regina Sánchez, 2016).
- Red Europea de Ciudades Interculturales (RECI). www.ciudadesinterculturales.com/
- Proyecto Antirumors Barcelona (2010). <http://www.antirumores.com/>

MARTIN GARCÍA, ELENA. Licenciada en Derecho por la Universidad de Valencia. Abogada en ejercicio desde el 2004 y Mediadora desde el 2008. Profesora de Mediación Intercultural en la Universidad de Valencia. 2015-2016. Miembro de la Comisión Ejecutiva de la Sección de Mediación del Ilustre Colegio de Abogados de Valencia. 2011-2015. Autora de artículo sobre Mediación Intercultural. Libro digital 2015. Ponente en talleres y charlas sobre Mediación 2012-2014. Correo electrónico: emargar@icav.es

17

La realidad a través de las prácticas. El aula invertida.

...

Alba Loreto Peris Rivera
Doble graduada en Derecho
y Ciencias Políticas y de la
Administración Pública
Universidad de Valencia

*"Més val un llapis curt que una memòria llarga"
("Más vale un lápiz corto que una memoria larga").*

Joan Fuster. Valencia, España. Escritor.

RESUMEN:

El presente artículo tiene por objeto realizar un análisis sobre los nuevos e innovadores métodos de aprendizaje, como son los mapas conceptuales, la simulación y el *flipped classroom*, a raíz de la creación del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo, además de reflexionar sobre en qué medida pueden contribuir en el desarrollo de habilidades profesionales.

ABSTRACT:

The aim of this research is to realize an analysis of the new and innovative learning methods, as conceptual maps, simulations and flipped classroom, in the framework of the European Higher Education Area. Aside of a reflection about how can it contribute to the development of professional skills.

SUMARIO.

I. Introducción. II. Los mapas conceptuales. III. La simulación. IV. *Flipped classroom* o aula invertida. V. Conclusiones. VI. Bibliografía.

I. INTRODUCCIÓN.

Ir a la universidad es una de las decisiones más importantes en la vida, no sólo por el futuro académico de cada cual, sino porque somos la generación que el día de mañana vivirá de vender al mundo sus conocimientos. Por eso, las carreras universitarias tienen que tener una proyección laboral, y además de la adquisición de conocimientos, deben potenciar el desarrollo de competencias profesionales.

La sociedad está viviendo una nueva época de cambios, cambios que indispensablemente hay que integrar en nuestra educación, a la luz de las interacciones culturales, sociales y económicas que han rebasado todas las fronteras, más los avances tecnológicos. Es necesario ajustar el proceso de aprendizaje a las nuevas demandas y conseguir métodos de enseñanza que satisfagan los requerimientos del actual mercado de trabajo.

Fruto de todo ello, es la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, con el objetivo de promover, no solo la innovación educativa, sino también mejorar la calidad de la Universidad (LANZA ESCOBEDO, 2014, p. 77), lo que supone que una asignatura ya no puede reducirse a la mera distribución de contenidos. Esto conlleva un verdadero reto para los docentes, que tienen que potenciar nuevas herramientas y sistemas pedagógicos que se ajusten al EEES.

Con esta filosofía, los mapas conceptuales, los proyectos de simulación y el *flipped clasrrom*, son métodos que impulsan ese tipo de enseñanza, ya que, están diseñados para favorecer la adquisición de competencias sobre la base del aprendizaje activo. Si bien, conviene aplicar un criterio lógico y usar aquel que mejor se adecue al nivel y las necesidades de los estudiantes y al contenido de la asignatura.

II. LOS MAPAS CONCEPTUALES.

Se definen los mapas conceptuales como redes de proposiciones que se organizan jerárquicamente para mostrar las tramas cognitivas de las personas sobre un dominio específico del conocimiento, estimulando el pensamiento individual y sistémico (AÑEZ, FERRER y VELAZCO, 2007, p. 177). En otro orden de las cosas, un mapa conceptual es una estructura gráfica donde se plasman conceptos, las propiedades que los definen y enlaces, con la finalidad de organizar y relacionar la información.

En primer lugar, se debe estudiar la materia, extraer las ideas más importantes y hacer una prelación de las mismas. El mapa se empieza con la cuestión nuclear o los puntos clave del tema, estableciendo su conexión y orden jerárquico con cuestiones secundarias, pues, el propósito de un mapa conceptual es mostrar los conocimientos más importantes, sintetizados, con una estructura clara y visual, y de forma atractiva. De hecho, los ojos expertos rápidamente detectan un mapa ayuno de contenido relevante, exceso de información o el desarrollo de puntos intrascendentes, por eso, podemos decir que los mapas conceptuales son producto del exhaustivo análisis de un tema.

Para hacer un mapa conceptual se pueden emplear todo tipo de instrumentos, bien herramientas no virtuales, como simples cartulinas, o bien, programas y plataformas informáticas, como Prezi. Es válido cualquier tipo de mapa, pues, precisamente su carácter flexible es lo que lo define (COBAS COBIELLA, 2014, p. 26).

El siguiente paso es explicar el tema con libertad. Es entonces cuando este método obliga a demostrar lo aprendido: se expone el problema jurídico de forma sintética y dinámica, pues, los alumnos tienen que captar la atención del resto y sólo disponen de unos pocos minutos para desarrollarlo.

En clase han triunfado las exposiciones en forma de teatro, baile regional, programas de televisión, filmes, maquetas... teniendo presente que estamos en la Facultad de Derecho, y que todo tiene contenido jurídico. Realmente no son actuaciones convencionales, lo que se pretende crear son imágenes, no simples imágenes, sino, imágenes que representen ideas, o que encarnen conceptos jurídicos, siendo incluso los estudiantes quienes personifican esos conceptos, transmitiendo determinados enfoques o interpretaciones. Las imágenes son un idioma universal, por eso, una ventaja que tienen los mapas conceptuales es que tanto en Derecho, como en Química, por ejemplo, podríamos trabajar con ellos, no obstante, también hay que decir que en ningún caso, sustituyen la interacción alumno-profesor.

Los mapas conceptuales son fruto de un duro trabajo, requieren tiempo y dedicación para idear ejercicios verdaderamente didácticos. Puede haber estudiantes más avanzados que vean su trabajo retrasado por el resto del grupo porque algunos más lentos en el aprendizaje de alguna manera obstaculizan el desarrollo de la actividad, sin embargo, como dice la Profesora Cobas: *“no todo el mundo aprende de la misma forma”* (COBAS COBIELLA, 2014, p. 24), y sigue diciendo: *“la individualidad es una de las sombras que enturbian los mapas conceptuales”* (COBAS COBIELLA,

2014, p. 9). En este sentido, debo decir, que no pocos entendemos que una de las competencias más importantes que el Espacio Europeo de Educación Superior requiere, es aprender a trabajar en equipo, por un lado, porque en el mercado laboral no trabajaremos solos, y por otro, porque siempre se nos exigirá que trabajemos en una doble dirección: no sólo por el beneficio individual, también por el beneficio común.

Un mapa conceptual requiere de la formación de grupos cooperativos, que se identifiquen metas comunes y que se luche por ellas, lo que favorece el desarrollo del sentido de la responsabilidad individual y de equipo, además, hace posible sacar lo mejor de cada miembro, pues, cada uno de ellos llevará a cabo funciones que tengan en cuenta sus habilidades y capacidades personales.

En conclusión, los mapas conceptuales son un buen complemento del proceso docente, estimulan la actividad creadora favoreciendo no sólo la adquisición de conocimientos, sino, también la comunicación, y por supuesto, el trabajo en equipo, acelerando el aprendizaje en calidad y en cantidad.

III. FLIPPED CLASSROOM O AULA INVERTIDA.

Flipped classroom o aula invertida define un método docente cuya base radica en que el tiempo invertido en explicar la materia a través de una clase magistral, se incorpora al trabajo que el alumno puede hacer en casa a través de materiales facilitados por el profesor. Puesto que en clase no hay tiempo suficiente para hacer todo lo que sería deseable, el profesor en el Aula Virtual cuelga para todos los estudiantes de la asignatura los elementos teóricos de un tema, como textos, presentaciones en Power Point, Prezi o videos (UNIVERSITY OF WHASHINGTON, 2016), teniendo a su disposición todo ello, el profesor plantea una serie de ideas fuerza que serán tratadas los próximos días en clase. Lo fácil se hace en casa: la lectura de textos legales, jurisprudencia, visionado de conferencias... Y lo difícil en clase: aclarar dudas, resolver problemas complejos, debatir con el profesor, conocer más opiniones, investigar... Así, se evita que los estudiantes tengan un maremágnum de información sin saber bien cómo gestionar, porque son los propios estudiantes los que controlan su proceso de aprendizaje. Esto hace que el profesor actúe como asesor y se establezca una relación alumno-profesor más cercana y menos jerárquica. Lo que se hace frecuentemente es planificar una serie de lecturas, el visionado de videos tutoriales u otros materiales, que se deben manejar para hacer ejercicios prácticos o debatir en clase (SÁNCHEZ MORAL, ROMERO LORCA, y RODRÍGUEZ MARÍN, 2014, pp. 784 y 785).

En suma, nos alejamos de la típica clase magistral, ya que, las tareas que tradicionalmente se han hecho en casa ahora se hacen en clase conjuntamente y en cooperación con el resto del grupo, y la teoría que el profesor explicaba en clase se estudia en casa, es decir, el alumno ha de asimilar el contenido teórico en horas no presenciales.

A veces se nos olvida que lo más importante es comprender. El aula es un lugar vivo, por eso, más allá de saber de memoria es importante saber analizar,

comparar, crear, aportar un valor, tener capacidad de crítica... con lo que acabamos teniendo una visión más amplia, al mismo tiempo que concentramos el interés en puntos de primordial importancia. Esto permite que en un tiempo dado abordemos un abanico más amplio de problemas, al acortar los períodos necesarios para aprender lo más difícil, así como determinar con exactitud la tarea concreta que ha de aprender el estudiante y que debe demostrar que sabe hacer.

En clase el protagonista es el alumno, pues, el método fomenta su motivación y actitud participativa, haciendo que se implique activamente en el proceso de aprendizaje, mientras que el profesor se convierte en un *coach* para cada grupo de alumnos, con la finalidad de satisfacer mejor sus particulares necesidades. Consecuentemente, la función de los docentes no es tanto la de explicar teoría, sino la de ayudar a practicar. De ahí justamente proviene el término “aula invertida” (FORTANET VAN ASSENDELFT DE CONINGH, GONZÁLEZ DÍAZ, MIRA PASTOR, y LÓPEZ RAMÓN, 2013, p 6).

Son mayores las ventajas que los inconvenientes que reportan el uso del *flipped classroom*, al menos, para abordar lo más importante de cada asignatura, ya que, pese a que requiere mucho trabajo para su diseño por parte del profesor, y un mayor proceso de preparación y una actitud mucho más comprometida por parte de los alumnos, se ve compensado por su eficiencia y efectividad.

IV. LA SIMULACIÓN.

La simulación también crea un ambiente ideal para el aprendizaje. Consiste en situar al estudiante en un contexto que simula situaciones del mundo real a través de escenarios adecuadamente guiados y controlados. Su propósito es ofrecer a los estudiantes la oportunidad de realizar una práctica análoga a la que realizarán en su interacción con la realidad. El estudiante se sumerge en un ambiente donde se le plantea una problemática similar a la que él deberá enfrentar en su vida profesional, debiendo interactuar con el resto de actores para solucionar el problema, lo cual permite el trabajo de varios estudiantes a la vez y el intercambio de conocimiento entre ellos. La gran ventaja es que proporciona un ambiente seguro, siendo particularmente útil para la preparación frente a situaciones graves o eventos infrecuentes, de la misma forma que facilita el ensayo sistemático de habilidades prácticas, permitiendo equivocarse y aprender del error (COLOMER HERNÁNDEZ, CATALINA BENAVENTE, y OUBIÑA BARBOLLA, 2014, pp. 1, 4 y 5). Este tipos de actividades se diseñan con el objetivo de que las futuras y posibles eventualidades sean predecibles, y así, entrenar la toma de decisiones que un profesional debe adoptar, saber cómo reaccionar, enfrentar los resultados y evitar nuevos errores. Además, las actividades de simulación pueden adecuarse a las particulares necesidades de cada grupo.

La simulación me gusta personalmente, es ideal para ganar tiempo y experiencia antes de salir al mundo laboral, donde ya tenemos que estar perfectamente preparados, pues, permite a los estudiantes recién titulados integrarse más rápido, sin afectar o entorpecer la producción de la empresa o los servicios de la Administración Pública, ni depender de otra persona con más experiencia. Todo esto

facilita el desarrollo y consolidación de habilidades intelectuales, y algo más importante si cabe, con la simulación se aprende a actuar ante situaciones reales, si bien, aunque facilita el aprendizaje y en el futuro se puedan reproducir esas experiencias, no sustituyen la interacción del estudiante con la realidad.

Aparte, la simulación para los profesores es una herramienta útil que permite determinar el nivel de conocimientos adquiridos, aunque, a diferencia de los mapas conceptuales, el trabajo de los estudiantes puede ser algo más independiente, de hecho la evaluación de los resultados suele ser individual. Más aún, permite a los alumnos autoevaluarse, y permite a ambos evaluar en cierta medida la eficacia del plan de estudios.

Para llevar a cabo la simulación se requiere en primer lugar, la elaboración de guías para estudiantes y profesores y la definición de los objetivos. Los estudiantes deben hacer un estudio teórico previo, buscar información y obtener datos realistas para resolver el problema. En segundo lugar, la misión del profesor es hacer una demostración práctica inicial a los alumnos, a través de videos o viendo in situ un caso real, por ejemplo, un juicio. Y en último lugar, los alumnos deben aplicar lo aprendido, y enfrentar una situación que un profesional enfrentaría en la realidad.

Pongamos por caso, un conflicto familiar, donde las partes participantes en el mismo acuden a un mediador para llegar a un acuerdo sobre el reparto de espacios y tiempos de visita de los progenitores a los hijos. O un juicio en el que los padres pleitean por la custodia de sus hijos. En estos casos cada alumno o grupo de alumnos encarna un papel: el de los hijos, padres, abogados de cada una de las partes, juez, fiscal, psicólogos, trabajadores sociales... Los alumnos aprenden a ponerse en la piel de los demás, sin quedarse sólo en los aspectos jurídicos. Hay que entender también la problemática que hay al lado del Derecho, las implicaciones psicológicas, económicas y sociales, para crear así un debate que enriquezca mutuamente.

No sólo podemos hacer ejercicios de simulación in situ, aunque, en mi opinión son los más atractivos y emocionantes para los alumnos. La simulación puede ser presentada en un simple papel, para comentar algún caso, a través de aplicaciones multimedia, o tal y como ya hemos adelantado, preparando la puesta en escena del caso con instrumentos y escenarios sofisticados y realistas, como por ejemplo la simulación del juicio en un verdadero juzgado.

Los inconvenientes son, en primer lugar, que la simulación imita, no reproduce exactamente la vida, y en segundo lugar, que hay aspectos de la realidad que no se pueden simular, en consecuencia, no podemos restringir el desarrollo de habilidades profesionales a la simulación, de modo y manera que es fundamental aprender y evaluar el desempeño de las mismas a través de la propia realidad. Es esencial, por lo tanto, que la simulación no constituya un elemento aislado del proceso docente (CORVETTO, DAGNINO, BRAVO, MONTAÑA, UTILI, ESCUDERO, CAMILO BOZA, VARAS, y DAGNINO, 2013, pp. 70-79).

En definitiva, la práctica basada en la simulación ha demostrado que puede mejorar la comunicación, por ejemplo, la comunicación abogado-cliente o abogado-abogado de la contraparte, disminuye el estrés ante situaciones tensas y favorece la predisposición de los alumnos a afrontarlas solos, ya que previamente han aplicado sus conocimientos en simulados escenarios de la vida real.

V. CONCLUSIONES.

La globalización no está dejando indiferente a nadie y la enseñanza tampoco puede obviar esa realidad. Debemos tener capacidad de evolución, y los clásicos métodos de aprendizaje tienen que adaptarse a los cambios de un mundo completamente globalizado.

Los mapas conceptuales, la simulación y el *flipped classroom*, dejan atrás las típicas clases magistrales, rompiendo con los esquemas del aprendizaje tradicional. Deben emplearse teniendo en cuenta los principios didácticos esenciales, las necesidades de los estudiantes, el carácter científico de la materia y la conexión del estudio teórico con el futuro trabajo fuera de la universidad.

Este tipo de métodos puede lograr una mayor vinculación entre los intereses de los universitarios y el mercado laboral, además de hacer ganar a los estudiantes mayores experiencias en el manejo de problemas del futuro día a día profesional.

VI. BIBLIOGRAFÍA.

AÑEZ, O., FERRER, K. y VELAZCO, W., “Uso de mapas conceptuales y trabajo cooperativo en aulas con elevada matrícula estudiantil”, *Acción Pedagógica*, nº 16, Venezuela, 2007, p. 177.

COBAS COBIELLA, M. E., “Mapas conceptuales, aprendizaje cooperativo y enseñanza del Derecho. Reflexionando sobre el tema”, en: COBAS COBIELLA, M. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (Coord.), *Mapas conceptuales & Aprendizaje Cooperativo*. Editorial Aranzadi, S. A., Navarra, 2014, pp. 24 y 26.

COBAS COBIELLA, M. E., “Del aprendizaje clásico al aprendizaje cooperativo. Cinco años de mapas conceptuales en la enseñanza del Derecho”, en: COBAS COBIELLA, M. E. ORTEGA GIMÉNEZ, A. (Coord.) *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho*, Editorial Aranzadi, Valencia, 2014, p. 9.

COLOMER HERNÁNDEZ, I.; CATALINA BENAVENTE, M. y OUBIÑA BARBOLLA, S., “La enseñanza del Derecho Procesal: análisis comparativo en tres universidades españolas”, *I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la Universidad Pablo Olavide*, 20 y 21 de noviembre de 2014, Universidad Pablo Olavide, Sevilla, 2014, pp. 1, 4 y 5.

CORVETTO, M.; DAGNINO, J.; BRAVO, M. P.; MONTAÑA, R; UTILI, F.; ESCUDERO, E; CAMILO BOZA, C.; VARAS, J. y DAGNINO, “Simulation in medical education: a synopsis”. *Revista médica de Chile*, nº 1 vol. 141, Santiago, 2013, pp. 70-79.

FORTANET VAN ASSENDELFT DE CONINGH, C. A.; GONZÁLEZ DÍAZ, C.; MIRA PASTOR, E. y LÓPEZ RAMÓN, J. A., “Aprendizaje cooperativo y flipped classroom. Ensayos y resultados de la metodología docente”, Universidad de Alicante, Departamento de Comunicación y Psicología y Social, 2013, p. 6.
<http://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes/documentos/2013-posters/333377.pdf>
[Consultado 04-08-2016].

LANZA ESCOBEDO, D., “Aprendizaje cooperativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: su aplicación en las prácticas de psicología del desarrollo afectivo y social”, en: LARA BERICAL, P. J.; RUIZ ROSILLO, M. A. y REDONDO DUARTE, S. (Coord.) *Educación para transformar. XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Universidad Europea de Madrid, Madrid, 2014, p. 77.

http://universidadeuropea.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2014/pdf/x_jiu_2014.pdf
[Consultado 04-08-2016].

SÁNCHEZ MORAL, A. M.; ROMERO LORCA, A. y RODRÍGUEZ MARÍN, I. “Flipped classroom en el laboratorio: aprendiendo a hacer ciencia”, en: LARA BERICAL, P. J.; RUIZ ROSILLO, M. A. y REDONDO DUARTE, S. (Coord.) *Educación para transformar. XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Universidad Europea de Madrid, Madrid, 2014, pp. 784 y 785.
http://universidadeuropea.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2014/pdf/x_jiu_2014.pdf
[Consultado 04-08-2016].

UNIVERSITY OF WASHINGTON, “Flipping the classroom”, 2016.
<http://www.washington.edu/teaching/teaching-resources/engaging-students-in-learning/flipping-the-classroom/> [Consultado 04-08-2016].

PERIS RIVERA, ALBA LORETO. Titulación: doble grado en Derecho y Ciencias Políticas y de la Administración Pública, Universidad de Valencia (España), curso académico 2010-2015. Prácticas en el Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana (España), diciembre de 2015 a julio de 2016. Prácticas en el Registro de la Propiedad II Carlet, (Valencia, España), febrero a mayo de 2015. Beca de prácticas en la Comisaría de Policía Local de Catarroja, julio y agosto de 2012. Certificado Impuesto sobre la Renta de Personas Físicas, ADEIT, Fundación Universidad-Empresa de la Universidad de Valencia, enero a mayo de 2016. Curso de Derecho Animal, Ilustre Colegio de Abogados de Valencia, 16 de diciembre de 2015. Publicación "Desheredación: Una visión comparada", Revista semestral del Instituto de Derecho Iberoamericano, nº 4, febrero de 2016, pp. 329-348. Citada en "El aula invertida", Miguel De la Guardia, Catedrático de Química Analítica de la Universidad de Valencia, Levante – El Mercantil Valenciano, 31 de agosto de 2016. albaperis@hotmail.es.

18

Las infotecnologías para el desarrollo del capital humano.

...

Alcides Francisco Antúnez Sánchez
Armando Guillermo Antúnez Sánchez
Yolanda Soler Pellicer

RESUMEN:

La aplicación efectiva de la Gestión del Conocimiento, como factor generador de ventajas competitivas en las organizaciones, hoy demanda el incremento de una cultura organizacional en el mundo contemporáneo, para poder lograr el éxito y la eficiencia del desempeño de las formas de gestión, cualquiera sea su objeto social, procesos, productos o servicios al depender en gran medida del correcto empleo de sus recursos humanos, informativos y tecnológicos; es así como del conocimiento que posee su capital humano y su capacidad de gestión coadyuvarán a transitar a otros niveles. El objetivo es demostrar el impacto de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones desarrollado en las Universidades en el papel de los docentes y de su desempeño como facilitadores del aprendizaje en los educandos a través en los diferentes escenarios a través del uso de las TIC's, inevitables para la investigación académica y su desarrollo a futuro al emplearlos en las formas de gestión dentro del escenario mercantil. Para ello, son utilizados como métodos científicos el análisis y síntesis, el histórico-lógico, y el de inducción-deducción.

ABSTRACT:

The application cashes of the Step of Knowledge, like generating factor of competitive advantages in the organizations, today demands the increment of an organizational culture in the world contemporary, in order to be able to achieve the success and the efficiency of the performance of the forms of step, anyone be your corporate purpose, processes, products or services when depending on in great measure the correct job of his human resources, news programs and technological; It is the same way that of the knowledge that possesses his human capital and his capability of step they will collaborate to transit to another levels. The objective is to demonstrate the impact of Information Technologies and the Communications developed at the Universities in the paper of the teachers and of its performance like facilitators of the learning in the pupils across at the different scenes through the TIC's's use, inevitable for the academic investigation and his development to future to use them in the forms of step within the mercantile scene. For it, the analysis and synthesis, the historic logician are used as scientific methods, and the one belonging to induction deduction.

SUMARIO.

1. Exordio. 1. Las infotecnologías en la formación del capital humano. 2. Las infotecnologías en la formación del capital humano, impacto en las formas de gestión. 3. Las infotecnologías en la formación del capital humano, impacto en las formas de gestión. 4. Las ciencias empresariales y las infotecnologías. una necesidad en el siglo XXI. 5. Las ciencias empresariales y las infotecnologías. una necesidad en el siglo XXI. 6. A modo de conclusiones. 7. Bibliografía.

EXORDIO.

La historia devela que fue el Departamento de Defensa de los Estados Unidos de América, quien saca adelante el proyecto denominado ARPA, cuyo objetivo era la construcción de un sistema de comunicación entre computadoras altamente flexibles y dinámico, que permitiera con ello utilizar cualquier tipo de medio y tecnología de transmisión y que siguiera funcionando incluso ante la eventualidad de la destrucción de algunas de sus partes de la red.

Es así que para 1969 del pasado siglo XX, como consecuencia del proyecto ARPA nace la red ARPANET, interconectando 4 grandes computadoras ubicados en distintas localizaciones. La década de los 70, trae la red ARPANET, la que creció lentamente y a la vez sirvió como un banco de datos para la investigación y el desarrollo. También en este proyecto se empezó a utilizar en el protocolo TCP/IP, como necesidad de establecer un protocolo de comunicaciones estándar, casi al mismo tiempo empezó a desarrollarse el UNIX, por lo que TCP/IP se convirtió casi en sinónimo de UNIX.

En la década de los 80, ya la red ARPANET contaba con unas 100 computadoras, apareció entonces el "*Usenet news system*", como un servicio de información y foro de debate de la Internet. Con la adopción oficial del TCP/IP como protocolo estándar, como la interconexión entre ARPANET, MILNET (red militar en USA) y CSNET (red científica). Considerado por autores contrastados como el momento histórico del nacimiento de la Internet a escala global. (VALLEJOS, 2000)

En todo este *iter*, el nacimiento de la red NSFnet (National Science Foundation), con el objetivo de facilitar a toda la comunidad científica americana y a cinco grandes centros de supercomputación para la interconexión de datos. Es así, que la NSF, ante los impedimentos burocráticos para usar la red ARPANET, se decide crear una red propia que acabaría convirtiéndose en la auténtica espina dorsal de la Internet, donde dado su carácter abierto la NSF desencadenó una explosión de conexiones, sobre todo por parte de las universidades.

Como continuidad, en la década de los 1990, se aprecia la creación de la ISOC (Internet Society) con el fin de promocionar la Internet como solución universal para la comunicación de datos. La misma hace su debut en el *gopher de Internet* en la Universidad de Minnesota, al aparecer el servicio de información WWW (World Wide Web) en el CERN de Suiza y se inicia así el proceso de privatización de los troncos principales de la red Internet en los Estados Unidos de América y con ello aparecen un número importante de proveedores de Internet en España.

Es también un hecho, qué con el surgimiento de la Internet, permitió marcar un hito en el desarrollo de la sociedad y a las tecnologías de la información, toda vez que para 1996 se reconoció como una profesión enmarcada en las denominadas Ciencias de la Información, y con ello la del Infotecnólogo como parte de la evolución de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones como perfil profesional.

Es también una realidad, que los avances tecnológicos a escala mundial que hoy acontecen en el siglo XXI, con el uso y la aplicabilidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) están propiciando cambios importantes en diversos sectores de la sociedad para su desarrollo a futuro en las formas de gestión, de la que es parte la Educación Superior por ser el ente formador del capital humano que interactúa en estos escenarios; resulta también palpable que la utilización de las herramientas tecnológicas en el proceso docente educativo y el crecimiento en el desarrollo científico y tecnológico han estimulado un vertiginoso aumento en la

producción de conocimientos, cuya transmisión adquiere cada vez mayor importancia en el mundo empresarial actual, factores estos que han determinado la aparición de nuevos desempeños y escenarios para los centros educativos en su labor formadora.

Para DUART y SANGRÁ (2000) el uso de las TIC's en los espacios universitarios, permite el desarrollo de tres elementos a quienes lo utilizan, con mayor flexibilidad e interactividad; la vinculación con los docentes y el resto del alumnado permiten mayor colaboración y participación y la facilidad para acceder a los materiales de estudio y a otras fuentes complementarias de información.

Por otra parte, autores como CABERO y LLORENTE (2005) reseñaron que el uso de las tecnologías en los centros educativos favorece en los educandos los medios para la adquisición de las destrezas tecnológicas que se requieren en la actual sociedad de la información y del conocimiento, también han notificado que se amplía el acceso al aprendizaje, el que se mejorará con la calidad de la enseñanza y se aprecia el desarrollo y expansión de algunas tecnologías en este sector.

Para DELGADO y SOLANO (2009) señalan que los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), permiten una flexibilización de las estructuras docentes, propiciando nuevas concepciones en el aprendizaje en la que los cursistas, tienen un papel más activo y protagónico y al mismo tiempo trabajan de forma colaborativa; por otro lado los docentes asumen el papel de facilitadores y deben encontrar nuevas estrategias que permitan mantener activos a los participantes cuando estos se encuentren en distintos sitios, promoviendo la construcción de conocimientos y la colaboración.

Es así que FLORES (2012), también describió que las tecnologías han favoreciendo una serie de cambios y transformaciones en las formas en que se desarrollan los procesos formativos. Precisamente, una de las estas herramientas son los EVA que constituyen un escenario óptimo para promover espacios que integran diversas herramientas a través de los ordenadores conectados a la red, permitiendo la realización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en un ambiente pedagógico y metodológico específico.

Autores como SOLER, ANTÚNEZ, MERCADO Y RAMÍREZ (2015) significan que en la actualidad, las Universidades deben promover experiencias innovadoras en las actividades de postgrados apoyadas en el uso de las tecnologías contrarias al modelo tradicional que por muchos siglos ha sido implementado, lo que ha permitido demostrar el énfasis que debe hacerse en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores, en los sistemas de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje, en lugar de enfatizar la disponibilidad y las potencialidades de las tecnologías. Se ha notificado que los docentes son los actores que mayores cambios pueden generar en los centros educativos. Por otra parte, en las Universidades se están desarrollando programas virtuales en acciones de pregrado y postgrado.

Análisis estos que permitirán adentrarnos en la aplicación de las infotecnologías y su incidencia en la formación del capital humano como un activo que a través de la relación jurídica laboral de los profesionales vinculados a las formas de gestión públicas y privadas y su posterior desarrollo empresarial en los entornos virtuales para acceder a barreras comerciales exigentes en el mundo corporativo del siglo XXI como uno de los paradigmas a resolver por la Administración Pública para alcanzar el desarrollo sostenible.

2. LAS INFOTECNOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN DEL CAPITAL HUMANO

A finales del siglo pasado (SEBASTIÀ, 1996) identificaba a las tecnologías de la información como “...un nuevo perfil y una nueva nomenclatura...” y a su vez propuso, para designar a la formación de los profesionales y de los usuarios de la información, el término: infotecnologías, pero no es hasta el año 2001 cuando se consolida este desarrollo tecnológico, integrándose con todas las esferas de la sociedad.

Es también una realidad, que en este año se fija como el inicio de la nueva Internet, conocida también como la Web 2.0, la que tiene como premisa tecnológica el soporte de la Red Universal Digital (RUD), aunque algunos autores prefieran la denominación de Nuevo Entorno Tecnosocial (NET) el cual conforma la nueva versión de Internet: “Este Nuevo Entorno supondría una singular novedad en la breve pero acelerada historia de la Era de la Información, a la que se ha llegado, al menos parcialmente, gracias a un proceso de evolución sociedad-tecnología o infotecnologías”.

Es decir, la infotecnologías ya no son sólo un nuevo perfil o disciplina, sino que también son parte de la “cultura tecnológica”, donde se entiende por cultura como un conjunto de “conocimientos y habilidades prácticas” de los individuos, los cuales son indispensables para mantener relaciones exitosas con el nuevo entorno y con otros individuos (FUMERO, ROCA Y SÁEZ-VACAS, 2007).

Por lo que, en consecuencia con todos los análisis realizados en torno a los criterios acerca de la Infotecnologías, se justiprecia como es a principios del siglo XXI donde se afirmara que: “El buen manejo de los computadores y de la Internet es una de las habilidades que deben caracterizar al ciudadano competente en el siglo XXI. Lograr entonces que al terminar su etapa escolar los jóvenes dominen las herramientas básicas de las Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC) es un objetivo importante del plan curricular de cualquier institución educativa” (PIEDRAHITA PLATA, 2003).

Es por ello, que se pondera que una adecuada preparación con esta herramienta al capital humano, dependerá de resultados exitosos a las formas de gestión que las apliquen, donde aparecen vinculadas en su aplicación y utilidad a las ciencias contables, a la protección ambiental, al desarrollo productivo, a la implementación de tecnologías limpias, en el desarrollo del comercio interno y foráneo, entre otras disciplinas afines aportando valores añadidos en el mundo de la competencia empresarial “marketing empresarial”. Ya reseñada con la aplicación por los sujetos de gestión en la implementación de la Responsabilidad Social Empresarial.

Donde, la llamada “sociedad de la información y el conocimiento”, ante la generación de un volumen insospechado de información en el mundo empresarial constituye un reto para los profesionales. Al resultar imprescindible la formación continua de estos para salvar la brecha de la infoxicación, discernir entre el enorme volumen de información existente y la de alta calidad; es así que también constituye una prioridad desarrollar en el profesional capacidades que le permitan guiarse a través del intrincado laberinto de información y obtener aquella que precisa para desplegar con rigor su actividad profesional dentro de las formas de gestión donde tenga relación jurídica laboral. (MACHADO RAMÍREZ, 2014).

En la actualidad, se percibe una fuerte demanda de servicios combinados de comunicación combinando cualquier tipo de información: voz, datos, imágenes y video a la vez que empiezan a aparecer redes de área extensa de gran capacidad. Por lo que, las formas de gestión han descubierto que su área de servicio natural se extiende a escala mundial y quisieran contactar con una base de clientes nueva en cualquier entorno geográfico.

Otros han encontrado organizaciones y personas con los cuales compartir y comunicar nuevas ideas en diversos aspectos de su trabajo y otros han encontrado una nueva forma de informar de los servicios de la compañía y sus productos, donde para todos los usuarios la red de Internet es la solución futuro.

Lo que permitirá continuar el análisis *up supra* de las infotecnologías en el proceso formativo en la educación superior como futuro del desarrollo de las competencias del capital humano en las formas de gestión como un factor de impacto.

3. LAS INFOTECNOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN DEL CAPITAL HUMANO, IMPACTO EN LAS FORMAS DE GESTIÓN.

Es una realidad, que en los escenarios internacionales y nacionales, el uso de las TIC's hoy constituyen elementos indispensables en el desarrollo de todos los aspectos de la vida, estos se aprecian desde la búsqueda de información hasta la comunicación personal y la aplicación de las herramientas de la Web 2.0.

Por ello, es también un medio que la educación no se encuentra ajena al uso e implementación de las tecnologías, donde cada vez apreciamos que se descubre un universo ilimitado de posibilidades, brindando toda una gama de herramientas para el aprendizaje con la posibilidad de expandirse a un número de usuarios cada vez mayores, en diferentes escenarios y con la capacidad de socializar este conocimiento adquirido, por otra parte también se aprecia que esta tecnología está permitiendo la creación de entornos más flexibles para el aprendizaje y favorecen el trabajo colaborativo entre los educandos, rompiendo con los escenarios formativos tradicionales, ofreciendo nuevas posibilidades para las orientaciones y la tutoría de los alumnos y facilitar una formación permanente. Todos estos nuevos espacios, permiten crear entornos de comunicación sincrónicos y asincrónicos, facilitando eliminar las barreras espacio-temporales entre las personas, potenciando contextos interactivos (SALINAS, 2002; CARABANTES, 2005; CABERO, 2008).

Es también un hecho, que en las diversas carreras que se estudian en la Educación Superior, donde en el modelo del profesional se aprecia privilegiado con la habilidad de gestionar información y conocimiento, lo cual es básico y necesario para poner al estudiante en contacto con el objeto de la profesión desde los primeros años de la carrera en la que este estudie, entre las que se pueden señalar el ingeniero en ciencias informáticas, el ingeniero industrial, entre otras.

Ello permitirá sistematizar con la estrategia curricular para el manejo adecuado de la información científico-técnica, mediante el uso de las tecnologías, como una cuestión clave para asegurar un desempeño laboral exitoso donde se desempeñen como futuros profesionales en el rol que se ubiquen en las formas de gestión en la actualización del modelo económico y social patrio.

Desde esta perspectiva, se pondera que el dominio adecuado del proceso de gestión de la información, como parte esencial de la dimensión desarrolladora en el proceso formativo a futuro del profesional. Donde estos profesionales, para resolver los problemas de la profesión, requieren de aplicar la investigación científica para ello, la que no solo se limita a los profesionales de los centros de investigación sino que se aplica en otros contextos. Es aquí, donde aparece el egresado, quien al realizar en su profesión tareas investigativas relacionadas con la búsqueda de alternativas y el perfeccionamiento, contribuirá también a transformar la sociedad en que convive como ser social.

(BAINTON, 2001), reflexionó sobre la importancia de poseer aptitudes para el acceso y uso de la información y cómo las tecnologías han posibilitado que la información

resulte mucho más fácil de acceder y utilizar; pero al mismo tiempo señaló que al aparecer Internet y el incremento de información es necesario “[...] *plantearse preguntas en relación con la procedencia, la corrección y la fiabilidad de los materiales* [...]”.

(HURTADO, 2006), también consideró al procesamiento de la información como: “[...] *una actividad lógica del pensamiento, que por un lado está ligada a la cognición, a la comunicación, y por otro, a la forma en que a través de magnitudes, hechos, procesos y fenómenos se le atribuye una interpretación a partir de la cultura del sujeto en un estadio dado en su desarrollo y del contexto donde establezca sus relaciones afectivas de vida*”.

Por lo que se valora, que uno de los ejemplos de lo hasta aquí analizado ha sido el proceso acontecido en la Universalización de la Universidad cubana, consolidado a partir del año 2002, toda vez que la docencia y la investigación en las Universidades se masificaron y diversificaron con calidad y pertinencia. Donde la matrícula universitaria alcanzó más de medio millón de estudiantes, con una tasa bruta de escolarización (18-24 años). (MEDINA BASSO, 2006).

Esta constante elevación de la matrícula universitaria trajo consigo la introducción del modelo pedagógico semipresencial, a partir del desarrollo de la enseñanza a distancia, de la introducción de las TIC's y de la nueva concepción del modelo pedagógico semipresencial, factor que permitió se comenzara a vislumbrar la apertura de un nuevo capítulo en la Educación Superior, para lo cual se hizo necesario desarrollar estrategias y acciones que permitieron asegurar una debida calidad en la masividad de la enseñanza (BENÍTEZ CÁRDENAS, 2005).

Donde se analiza que la enseñanza de las disciplinas que integran las Ciencias Empresariales no estuvo desplazada, toda vez que se pueden constatar acciones a través de la elaboración de textos en formato digital, los que se colocaron en bases digitales en la red universitaria, la entrega de libros digitales a los estudiantes, el acceso a las redes sociales y a la Internet para la búsqueda de información, la elaboración de materiales complementarios, entre otros recursos académicos utilizados en la formación del capital humano al alcance dentro del proceso formador en las Universidades.

También hay evidencias que los profesionales graduados en este modelo educativo están mejor preparados para desempeñar sus habilidades académicas en las formas de gestión, donde tienen su relación jurídica laboral. Elementos estos que permitirán continuar el análisis de los profesionales graduados en la disciplina de las Ciencias Empresariales y el uso de las Infotecnologías en el desarrollo del capital humano, como uno de los valores añadidos para desarrollar la competencia empresarial en las formas de gestión en el comercio y en el mercado, con la implementación en el siglo XXI de la responsabilidad empresarial por los sujetos de gestión.

4. LAS CIENCIAS EMPRESARIALES Y LAS INFOTECNOLOGÍAS. UNA NECESIDAD EN EL SIGLO XXI.

Las tecnologías de la información y las comunicaciones abarcan hoy en día una muy amplia gama, la que incluye desde la telefonía celular hasta los métodos de interconexión descentralizada de redes de computadoras -de las que Internet es el ejemplo paradigmático-.

Por otra parte, al amparo de la progresiva convergencia del flujo de información en la Internet, se ha producido en los últimos tiempos una dramática aceleración del

proceso de profundización y ampliación de la Sociedad de la Información, con la correlativa ampliación del espectro legal involucrado.

Es en esta denominada Sociedad de la Información, en tanto su concepto hace referencia al nuevo paradigma derivado de la transformación impulsada por los medios actualmente disponibles para crear y divulgar información mediante las tecnologías digitales (CASTELLS, 1998), toda vez que constituye un nuevo desafío al tiempo de pensar en las características más adecuadas para el sistema jurídico llamado a reglarla. Ello así debido a la complejidad del fenómeno, esto es, la circunstancia de que observando los hechos que se dan en este contexto, se pueden establecer causas y efectos, pero no vincular necesariamente un efecto a una dada causa (OLIVERA-PROTO, 2009).

Es una realidad, que la ciencia del Derecho y la Informática guardan relación, toda vez que como problemática jurídica derivada de la generalización del uso de la informática, en tanto se puede concebir como el *“conjunto de conocimientos científicos y técnicas que hacen posible el tratamiento automático de la información por medio de ordenadores”*, puede ser considerada desde diversas perspectivas y utilizando distintas estrategias.

En principio se valora, que la relación entre el Derecho y la Informática ofrece desde los tiempos de sus primeros contactos dos líneas de estudio bien diferenciadas: la aplicación de la informática en el tratamiento de la información jurídica y los aspectos normativos derivados del uso de la informática.

Por todo lo antes señalado, podemos entrar a analizar que es la informática jurídica, cuyo origen se ha establecido en Estados Unidos, a fines de los años 50 (TÉLLEZ VALDÉS, 1987: 1118), es *“la ciencia y la técnica del tratamiento de la información jurídica”* (BOURCIER, 2003).

El objeto de esta disciplina, a la que otros autores denominan *luscibernética* (LOSANO, 1968) y para (PEÑARANDA QUINTERO, 2000), es el *“tratamiento automatizado de las fuentes de conocimiento jurídico (sistemas de documentación legislativa, jurisprudencial y doctrinal), de las fuentes de producción jurídica y su organización (funcionamiento de organismos legislativos y judiciales) y de las decisiones judiciales (informática jurídica decisional)”* (PÉREZ LUÑO, 1996).

Para ello *“es necesario considerar ciertos elementos de origen, como son la aplicación de la lógica del derecho o raciocinio jurídico; análisis del discurso jurídico; aplicación de la teoría de los sistemas; aplicación de la teoría de la información, entre otros”* (RÍOS ESTAVILLO, 1997).

(TÉLLEZ VALDÉS, 1987) señala que se puede considerar la Informática Jurídica como una *“técnica interdisciplinaria que tiene por propósito la aplicación de la informática (entiéndase computadoras) para la recuperación de información jurídica, así como la elaboración y aprovechamiento de los instrumentos de análisis y tratamiento de dicha información, necesarios para una toma de decisión con repercusiones jurídicas”*.

De lo expuesto, se colige que la Informática Jurídica constituye una disciplina auxiliar del quehacer jurídico de los operadores del Derecho, la cual siendo interdisciplinaria, predomina el elemento tecnológico. En otras palabras, en el campo de la Informática Jurídica la tecnología se pone al servicio del derecho -y del operador jurídico-. (GORDILLO, 2001).

Por lo que se considera, que la Informática Jurídica tiene como fin principal la ordenación de la información jurídica -lo que conlleva su tratamiento- con el fin de crear instrumentos que permitan el acceso a esa información, todo ello mediante la aplicación de las tecnologías de la información aplicadas a las Ciencias Jurídicas, en particular a las formas de gestión.

No obstante, es de suma importancia reseñar los criterios doctrinales acerca de la regulación, en el mundo anglosajón, donde se le reconoce como *cyberlaw* -cabe citar a (EDWARDS Y WAELE, 1997), (ROSENBERG, 1997) y (JOHNSTON, HANDA Y MORGAN, 1997), pasando por LESSIG (1999 y 2000), SUSSKIND (1996)- y de ahí los esfuerzos se destinan al abordaje de las problemáticas involucradas (BARRIO, 2008).

En un análisis de la lectura en Hispanoamérica, las cuestiones concernientes a la relación entre el derecho y las TIC's se aprecia que se han utilizado diversas designaciones. La primera consignada como Derecho Telemático (DELPIAZZO Y VIEGA, 2004), la otra como Derecho de las Nuevas Tecnologías (GARCÍA BARRERA, 2005; RICO CARRILLO, 2007), Derecho de la Informática (RIOS ESTAVILLO, 1997), Derecho de la Sociedad de la Información (DELPIAZZO, 2004), Derecho del Ciberespacio (PEÑA, 2001) y entre las últimas denominaciones la de Derecho Tecnológico y Derecho de Internet como un derecho ciudadano. (FERRAJOLI, 2001; FIX ZAMUDIO, 2011).

Tal y como se aprecia en la lectura de los criterios constatados por lo amplio del espectro de las temáticas derivadas de la relación entre la ciencia del Derecho y la Informática, se justiprecia que cabe aún otra aproximación a la cuestión, en la que se considera que el impacto de los desarrollos tecnológicos sobre los modos de relación sobre la respuesta esperada del Derecho, al poner en crisis el paradigma jurídico de la modernidad y porque no de la postmodernidad, a través de la función pública y mercado.

Es verdad, como se ha valorado la emergencia de una *lex* informática, es un régimen altamente dependiente de estándares tecnológicos (REIDENBERG, 1998), que sería aplicable a las relaciones establecidas en la red, propuesta que ha sido enfáticamente rechazada desde la perspectiva *ius privatista* (FELDSTEIN DE CÁRDENAS, 2005). Donde se ha llegado a vislumbrar, asimismo la existencia de un sistema eminentemente jurídico, la *lex retialis* (OLIVERA, 2008; IUALE, 2009), "*ley de la red*" que alcanzó reconocimiento como fuente del derecho transnacional.

Lo que trae como colofón, reseñar que el desarrollo de la capacitación al capital humano dentro de las formas de gestión en el escenario mercantil por parte de la formación académica en las Universidades es un elemento positivo, que permita el desarrollo a futuro de las formas de gestión, y con ello dar mejores respuestas a los empresarios y asumir retos en el comercio ante mercados cada vez más exigentes en este siglo XXI, con el cumplimiento de las normas recogidas en el Derecho Informático, donde hoy se pondera la aplicación de las nuevas tecnologías y la certificación empresarial con la norma ISO 26 000.

Es también ponderado, que una empresa que en este siglo XXI, que hoy no tenga en cuenta que la globalización de la actividad económica impone nuevos desafíos sin precedentes a la competitividad, toda vez que esta ha dejado de basarse en ventajas estáticas, con frecuencia relacionadas con la dotación de recursos naturales, el clima, o el mecanismo de formación de precios y el ajustes de costos (ambientales, tributarios, salariales, etc.), para vincularse directamente a la dinámica de la incorporación de infraestructura tecnológica y del conocimiento, traducido en nuevos procesos o productos, nuevas formas de gestión y nuevas competencias laborales; donde con el uso de las TIC's, le facilitan su construcción, difusión y la articulación de procesos decisivos y productivos, y con ello la generación de valores para la

innovación en los procesos productivos, de distribución y comercialización de sus riquezas en segundos.

Es el caso del uso del *e-Learning*, es valorado que es la plataforma que permite de manera rápida y eficaz adquirir habilidades y conocimientos profesionales, la que combina los últimos avances de la tecnología multimedia para activar los sentidos de los usuarios que la utilizan en las formas de gestión para el desarrollo del capital humano como el gran activo de la empresa.

Y que hoy, ante el nuevo paradigma empresarial para los sujetos de gestión, es señalado que en la sociedad actual, el saber ha cobrado especial relevancia igualándose a otros factores de producción preponderantes para los economistas de otras épocas como los recursos naturales, la mano de obra o el capital.

No es extraño escuchar quien acuña la expresión “*los conocimientos son la divisa del nuevo milenio*”, dando a entender su relevancia. No obstante, los conocimientos, por sí solos, no generan valor y precisan ser estructurados y organizados. De ahí la importancia de aquellos que administran y dirigen estos conocimientos por su impacto positivo.

En el mundo empresarial, para ser competitivo se debe contar con una fuerza de trabajadores del conocimiento importante, lo que provoca un cambio en la manera de dirigir las empresas: mientras que anteriormente eran los directivos los encargados de salvaguardar los activos de las empresas y tomar las decisiones, ahora son precisamente esos trabajadores del conocimiento los que mejor saben cómo aplicarlo y más allá de valorar las tareas realizadas, lo que se priman son los resultados conseguidos, donde las Infotecnologías abrirán una nueva ventana a mejores oportunidades de negocios, por estar siempre a la orden del consumidor en cualquier hora del día, con valores añadidos a la empresa responsable.

Es también una realidad, que hoy las Infotecnologías han abierto los ojos a todo un mundo de empresarios revolucionarios y emprendedores, al vislumbrarse nuevas realidades empresariales que se sirven desde la digitalización para con ello cambiar por completo los procesos tradicionales que se venían ejecutando, con un mayor impacto en el comercio interno y foráneo, y en el desarrollo del capital humano como un activo de las formas de gestión ya sean públicas o privadas.

5. A MODO DE CONCLUSIONES.

La incorporación de las TIC's es considerada como un fenómeno social heterogéneo, la misma provoca cambios en el acceso al conocimiento, lo que repercute en el quehacer humano. El hecho de no tener acceso a las mismas dificulta la igualdad de oportunidades y genera una importante brecha cultural, económica y social, en contradicción con el derecho de acceso a la información como un derecho humano dentro de las formas de gestión.

Las TIC's son herramientas indispensables en las actividades formativas de los profesionales de las Ciencias Empresariales, favoreciendo con ello una capacitación adecuada del capital humano acorde a los tiempos actuales en atención a los nuevos escenarios educativos mediados por las tecnologías, lo que genera valores agregados a las formas de gestión donde estos se desempeñen.

La enseñanza de las TIC's permiten a los empresarios posicionarse en mercados cada vez más exigentes, con un capital humano alfabetizado en el uso y aplicación de estas. Ante un clientes donde las formas de la competencia cambian y se renuevan, factores estos que obligan a los empresarios a crear y acumular nuevos conocimientos más rápidos que otros, al ser una inversión que genera ganancias a futuro.

La formación del capital humano hoy adquiere importancia y flexibilidad, toda vez que les aporta aptitudes y las competencias necesarias para evolucionar en el mercado a

las formas de gestión, la que hoy se potencia con la aplicación de una de las herramientas de las infotecnologías “*e-Learning*”, aplicada como estrategia de la innovación empresarial al aplicarse las TIC's.

6. BIBLIOGRAFÍA.

- AA.VV. (2011) “*Impacto de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones: Una mirada en actividades formativas*” en, Revista electrónica de Veterinaria REDVET, Número 7, España. Disponible en: <http://www.veterinaria.org/revistas/redvet>.
- AA.VV. (2012) “*Curso virtual de redacción científica e infotecnología sobre la plataforma Moodle: resultados y experiencias. Píxel-Bit*” en, Revista de Medios y Educación, Número 41, España. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit>.
- AA.VV. (2014) “*La gestión de la información en el mundo digital. Relación con el proceso de formación profesional*” en, Revista electrónica de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, Holguín.
- AA.VV. (2010) “*Curso de Infotecnología y Redacción Científica: El B-learning para profesionales de las Ciencias Agropecuarias*” en, Revista electrónica de Veterinaria REDVET, Número 11, España. Disponible en: <http://www.veterinaria.org/revistas/redvet/n1111112.html>.
- AA.VV. (2009) “*El Entorno: un tren de oportunidades movido por la Infotecnología: Visión del entorno para la empresa y la sociedad, tratando de enfatizar los aspectos relacionados con el factor “infotecnología”, España. Disponible: <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/es>*”.
- AA.VV. (2014) “*Gobierno electrónico: inclusión digital y poder popular*” en, Revista Venezolana de Gerencia, Venezuela.
- AA.VV. (2008) *Infotecnología: la cultura informacional para el trabajo en la Web*, Editorial Universitaria del Ministerio de Educación Superior, La Habana.
- AA.VV. (2011) “*Las TICs, promotoras de inclusión social*” en, Revista Española de Pedagogía, Número 249, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- AA.VV. (2015) “*Gestión prospectiva estratégica para el desarrollo académico de los docentes de una universidad pedagógica: el estudio retrospectivo*” en, Revista Estrategia y Gestión Universitaria, Manzanillo.
- AA.VV. (2012) “*La gestión del conocimiento*” en, Revista Ciencias de la Información, Número 1, La Habana.
- AA.VV. (2011) “*Infotecnologías y mundos virtuales*” en, Revista Española de Pedagogía, Número 249, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- ANTUNEZ SANCHEZ, Alcides (2014) *El Derecho de Autor ante los desafíos del desarrollo en el entorno digital y las comunicaciones en el siglo XXI*, Editorial Unijuris, La Habana.
- ANTUNEZ SANCHEZ, Alcides (2008) “*El teletrabajo en Cuba*” en, Revista Federal del Trabajo, Número 51, Argentina.
- ARGANDOÑA, Antonio (2011) “*ISO 26000, Una guía para la responsabilidad social de las organizaciones*” en, Cuadernos de la Cátedra de Responsabilidad Social de la Empresa y Gobierno Corporativo, Número 11, España.
- BARRIO, Fernando (2008) “*Sobre la existencia del Derecho Informático*” en, Revista Electrónica de Derecho Informático, Número 121, España. Disponible en: <http://www.alfa-redi.org/rdi-articulo.shtml?x=10726>.
- BOURCIER, Danièle (2003) *Inteligencia artificial y Derecho*, Volumen 3, Universitat Oberta de Catalunya, Editorial UOC, España.
- CABERO, José (2010) “*Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. Límites y posibilidades*” en, Revista Perspectiva Educativa, Número 1, Valparaíso.
- CASALET, Mónica (2004) “*Las tecnologías de la información en las pequeñas y medianas empresas mexicanas*” en, Revista Scripta Nova, Volumen VIII, Barcelona.
- CEPAL, (2005) *Políticas públicas para el desarrollo de sociedades de información en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile.
- DIEZ, Elieth, (2010) “*La cultura y la responsabilidad social: binomio estratégico de las organizaciones*” en, Revista Visión Gerencial, Número 2, Venezuela.

- DELPIAZZO, Carlos (2004) “*Del derecho informático al derecho telemático*” en, Revista Jurídica, UNAM, México, 2009.
- FELDSTEIN DE CÁRDENAS, Sara (2005) *La lex informática: la insoportable levedad del no ser*, España, 2005, Disponible en: <http://noticias.juridicas.com/articulos/20-Derecho%20Informatico/200510-42551013910542851.html>.
- FIX-ZAMUDIO, Héctor (2010) “*Los derechos humanos y su protección jurídica en Latinoamérica*” en, Revista Ciencias Jurídicas, UNAM, México.
- FERRAJOLI, Luigi (2001) *Los fundamentos de los derechos fundamentales*, Editorial Trotta, Madrid.
- FLORES, Oliver (2013) “*TIC y docencia universitaria: ¿cambian las metodologías docentes según el grado de presencialidad de las asignaturas? El caso de la Universidad de Lleida*” en, Revista Pixel-Bit de Medios y Educación, Número 41, España. Disponible en: http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/A11_010_premaqpreprint.pdf.
- GARCÍA BARRERA, Myrna (2005) *Derecho de las Nuevas Tecnologías*, UNAM, México, Disponible en: <http://www.juridicas.unam.mx>.
- GORDILLO, Agustín (2006) *Tratado de Derecho Administrativo*, 8^{va} edición, Editorial Macchi, Argentina.
- OLIVERA, Norbert (2008) *Legal Policies for the Sustainability of the Information Society*, 7th International Conference on Social Science Methodology, Nápoles.
- PAREDES LABRAC, Joaquín (2010) *Usos educativos de la telemática*, Universidad Autónoma de Madrid.
- PEÑA, Daniel, (2001) “*El Derecho del Ciberespacio, fundamentación tecnológica en el análisis del Derecho*” en, Revista Alfa-Redi, Número 37, España.
- PÉREZ LUÑO, Antonio (1996) *Manual de informática y Derecho*, Editorial Ariel, Barcelona.
- REIDENBERG, Joel (1998) *Lex Informática: The Formulation of Information Policy Rules Through Technology* Texas Law Review, Número 3, Estados Unidos de América.
- PEÑARANDA QUINTERO, Héctor (2000) “*Nociones Generales acerca de la Cibernética y la Iuscibernética*” en, Revista Revista Electrónica de Derecho Informático, Número 29, Italia.
- RÍOS ESTAVILLO, Juan (1997) *Derecho e Informática en México. Informática Jurídica y Derecho de la Informática*, Editorial UNAM. Disponible en: <http://www.bibliojuridica.org/libros/libro.htm?l=147>.
- RICO CARRILLO, Mariliana (2000) “*Válidez y regulación legal del documento y la contratación electrónica*” en, Revista de Derecho Informático, Número 19, España. Disponible en: <http://www.alfa-redi.org/rdi-articulo.shtml?x=422>
- ROSENBERG, Jonathan (1997) *CyberLaw: The Law of the Internet*, Estados Unidos de América.
- PULIDO, Antonio (2004) *El desarrollo sostenible en el mundo contemporáneo, valores humanos y desarrollo sostenible*, Fundación Iberdrola, Madrid.
- SALINAS ARATA, Angel (2012) Tesis de Maestría: *Las tecnologías de la información y el Derecho*, Universidad Pontificia de Perú.
- SÁEZ VACAS, Fernando (2006) “*Más allá de la Internet*” en, Revista Isegoría, Número 34, España.
- SANGRÀ, Albert (1996) “*Enseñar y aprender en la virtualidad*” en, Revista Educar, España.
- LANZA, Mario (2002) “*Las tecnologías de la información y comunicación como un instrumento para el desarrollo*” en, Cuadernos de Desarrollo Humano Sostenible, Número 6, PNUD, Tegucigalpa.
- OLIVERA, Noemí (2011) “*Estado de la cuestión en la relación entre Derecho e informática*” en, Revista de Derecho y Nuevas Tecnologías, Argentina.
- KENNER THOMPSON, Judith (2010) “*Conducta empresarial responsable como estrategia*” en, Revista de Ética Empresarial, Estados Unidos de América.

VÁZQUEZ, Bárbara (2015) *El uso de aplicaciones para celulares como experiencia de Mobile learning en Ciencias Agrarias*, IV Taller Internacional de Educación a Distancia y Pedagogía, Bayamo.

VEGA, Marco (2013) "Aspectos y avances en ciencia, tecnología e innovación" en, Revista Polis, Número 33, Ecuador.

ANTÚNEZ SÁNCHEZ, ALCIDES FRANCISCO. Profesor Contratado. Máster de la Universidad de Granma, Cuba. Acreditado a Profesor Auxiliar de la Universidad, Licenciado en Derecho en la Universidad de Granma en 1995. Profesor de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Departamento de Derecho, Universidad de Granma, Cuba: 2003-2016. Profesor de Derecho, Universidad Médica de Granma, área de postgrado y formación profesional en Higiene y Epidemiología. Cuba. 1988-2000. Asesor Jurídico en el Sistema Nacional de la Salud. Provincia Granma. Cuba. 1983-2002. Asesor Jurídico de la Contraloría General de la República. Provincia Granma. Cuba. 2002-2004. Consultor Jurídico en la Empresa de Servicios Legales. Provincia Granma. Cuba. 2004-2009. Máster en Asesoría Jurídica por la Facultad de Derecho de la Universidad de Oriente. Cuba. 2005. Diplomado en Derecho de la Empresa, en Desarrollo Gerencial, en Fundamentos de la Nueva Universidad Cubana, y Comunicación Social y Relaciones Públicas para la Cruz Roja. Coordinador del Diplomado de Derecho de la Empresa. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad de Granma. 2009-2011. Autor de diversos artículos a nivel nacional e internacional. Nacionalidad cubana. Correo electrónico: aantunez@udg.co.cu, antunez63@nauta.cu

SOLER PELLICER, YOLANDA. Licenciada en Cibernética-Matemática. MSc. en Computación Aplicada. Doctora en Ciencias Técnicas. Profesora Titular. Universidad de Granma. Diplomado "Enseñanza y aprendizaje constructivos para profesores en ejercicio" Universidad La Salle de México. Diplomado Líder en Educación a Distancia OIE. Canadá. Diplomado en "Competencias Docentes desde el Enfoque Constructivista". Séptima Generación Universidad Cristóbal Colón. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación/Educación Continua. Comisión Nacional de Formación y Educación Católica. Autora de diversas publicaciones en revistas de impacto relacionadas con el desarrollo de Sistemas de Enseñanza Asistida por Computadora para la simulación de operaciones sobre estructuras de datos y la solución de problemas complejos, Metalenguajes y animación de algoritmos que usan estructuras de datos complejas, Aplicación de las Técnicas de Visualización para el diseño de Sistemas de Visualización de Programas y el análisis de complejidad, así como en Educación a Distancia e Infotecnología. Líneas de Investigación: Gestión de Información, Visualización de Información, Técnicas de, Redacción Científica, Infotecnología, Tecnología Educativa, Estructuras de Datos, Metodología de la Información Científica aplicada a la Ciencia de la Computación, Didáctica de la Informática, Herramientas de la web 2.0, Educación a Distancia, Plataformas de teleformación.

ANTÚNEZ SÁNCHEZ, ARMANDO GUILLERMO. Médico Veterinario, 1993. Profesor Auxiliar de la Universidad de Granma, Cuba. Máster en Nuevas Tecnologías para la Educación, 2011 y Medicina Preventiva Veterinaria, 2002. Diplomado en Incorporación de la Educación a Distancia en Educación Superior coordinado por la Red Interamericana de Formación en Educación y Telemática (RIFET) y del (COLAM) de la Organización Universitaria Interamericana (OUI) Canadá. Es experto nacional en Educación a Distancia. Miembro de los cuerpos de arbitraje de las Revistas Científicas Internacionales: Redvet en España, Revista Actualidades Investigativas en Educación. Costa Rica, COGNICIÓN en Argentina, Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación, Revista Opuntia Brava, Cuba, Revista de Medios y Educación PIXEL-Bit, España, Magis en Colombia, Apertura, Revista de Innovación Educativa. Ha publicado más de 50 artículos científicos. Ha participado en más de 50 Jornadas Científicas nacionales e internacionales. Ha impartido más de 30 cursos de postgrados la mayor parte en línea. Sus últimas investigaciones están vinculadas con el tema la utilización de las TIC's y la Educación a Distancia. Forma parte de los proyectos internacionales EDUNABIO y Enseñanza Virtual de las Matemáticas.

19

Mapas conceptuales, viaje de aprendizaje a través de las nuevas artes educativas.

...

José García Gil.
Graduado en Derecho
Universidad de Valencia.
Colaborador Proyecto de Red
Internacional de aprendizaje cooperativo.

Rodrigo Climent Pedrosa.
Graduado en Derecho
Universidad de Valencia.
Colaborador Proyecto de Red Interna-
cional de aprendizaje cooperativo.

Teresa Pérez Huertas.
Graduado en Derecho
Universidad de Valencia.
Colaborador Proyecto de Red
Internacional de aprendizaje

RESUMEN:

El presente artículo tiene por objetivo el análisis de los distintos mapas conceptuales que un grupo de alumnos han llevado a cabo durante toda la etapa universitaria (en la asignatura de Derecho Civil de los diferentes cursos). A través de este análisis se pretende demostrar la utilidad de dicho sistema (el mapa conceptual) y a su vez, la evolución y el trabajo desarrollado por los alumnos de la Universidad de Valencia.

ABSTRACT:

This article aims to analyze the different conceptual maps that a group of students have been carried throughout the university stage (on the subject of Civil Law at different courses). The intention of this analysis is demonstrate the utility of the system (the conceptual map) and at the same time , the evolution and work developed by students at the University of Valencia.

SUMARIO.

- I. Introducción. II. Desarrollo y exposición de los mapas conceptuales. Experiencia de cuatro años de estudios. III. Conclusiones.

I. INTRODUCCIÓN.

Durante nuestro primer curso de Derecho Civil en el grado en Derecho de la Universidad de Valencia tuvimos la oportunidad de participar en la propuesta educativa de nuestra profesora María Elena Cobas.

Dicha propuesta consistía en la creación, por parte de los alumnos, de mapas conceptuales mediante los cuales se pudiese explicar el temario, dejando al alumno, dentro de las directrices establecidas por el profesor, unos márgenes lo suficientemente amplios para llevar a cabo una aproximación personal al mismo, sin coartar la creatividad del grupo y proporcionando las herramientas base para su consecución.

Todo ello en vistas a una presentación colectiva en la que cada grupo expusiese el trabajo a sus compañeros, y con la motivación añadida de la competición que suponía, puesto que al final de las presentaciones los mismos alumnos elegirían quién había elaborado el mejor trabajo. Los alumnos, además, eran los que decidían los criterios de puntuación, siempre bajo una máxima que la profesora recordaba: “Al igual que en el derecho, en que no se puede realizar un autocontrato, no puede uno votarse a sí mismo”.

Esta nueva metodología suponía un giro respecto a lo visto hasta el momento: Presentaciones (si las había) impersonales, en el cual el alumno aprendía a recitar la materia, pero no llegaba a trabajarla, con la consecuencia de que tras la exposición, gran parte de lo expuesto caía en el olvido.

Con este sistema, en cambio, el alumno debía hacer un esfuerzo para adaptar la materia, lo que requería un estudio previo en profundidad, y lo que es más importante, requería que todo el grupo llevase a cabo dicho estudio, puesto que al contrario que las presentaciones convencionales en las que los alumnos se repartían el trabajo y luego llevaban a cabo una suerte de puesta en común para crear un producto final que, en muchos casos, denotaba una falta de cohesión debido a que cada cual tenía su forma de trabajar.

En los mapas conceptuales, es clave el trabajo de todos los miembros del grupo, a riesgo de que el producto final quede severamente afectado y, siendo como es una competición entre el resto de trabajos, hacerlo de forma deficiente es el equivalente a tirar la toalla antes de empezar la pelea.

Por supuesto no se puede negar que aparte de la integración de todos los miembros se hace necesario que uno de ellos tome las riendas para facilitar las tareas de organización y la toma de decisiones.

También esto ayuda al alumno a desarrollar dotes de liderazgo, tales como asertividad, facilidad de comunicación, efectividad y optimismo, o darse cuenta de los errores a la hora de dirigir proyectos, como la tozudez o la arrogancia.

No solamente es el líder quien aprende, sino también los integrantes del grupo. Al ser un trabajo muy personal, no solamente se valoran las dotes académicas como la memoria o la facilidad para entender conceptos. También se valoran otras que, en nuestra opinión, no se aprecian tanto como deberían en la universidad, como puede ser la imaginación, el carisma o incluso las destrezas manuales, habilidades todas que

época de grandes cambios socio-económicos y la instauración de un nuevo orden mundial por la disputa de dos ejes mundiales, conocido como la Guerra Fría.

Empezamos pues a trabajar con las noticias, las cuales nos iban a servir de ejemplo para desarrollar la teoría. Tenían que ser significativas e impactantes para captar la atención de los oyentes como por ejemplo sobre Stalin, dictador soviético y dirigente de la URSS hasta su muerte en 1953. Aprovechamos la noticia de su fallecimiento para explicar los efectos jurídicos que ésta produce, es decir, la extinción de la personalidad civil del fallecido así como todas las situaciones o relaciones sociales.

Otra de las noticias utilizadas fue un parto quíntuple, en la cual, expusimos el comienzo de la personalidad, cómo con el nacimiento se adquiere la capacidad jurídica, y por ende la personalidad civil.

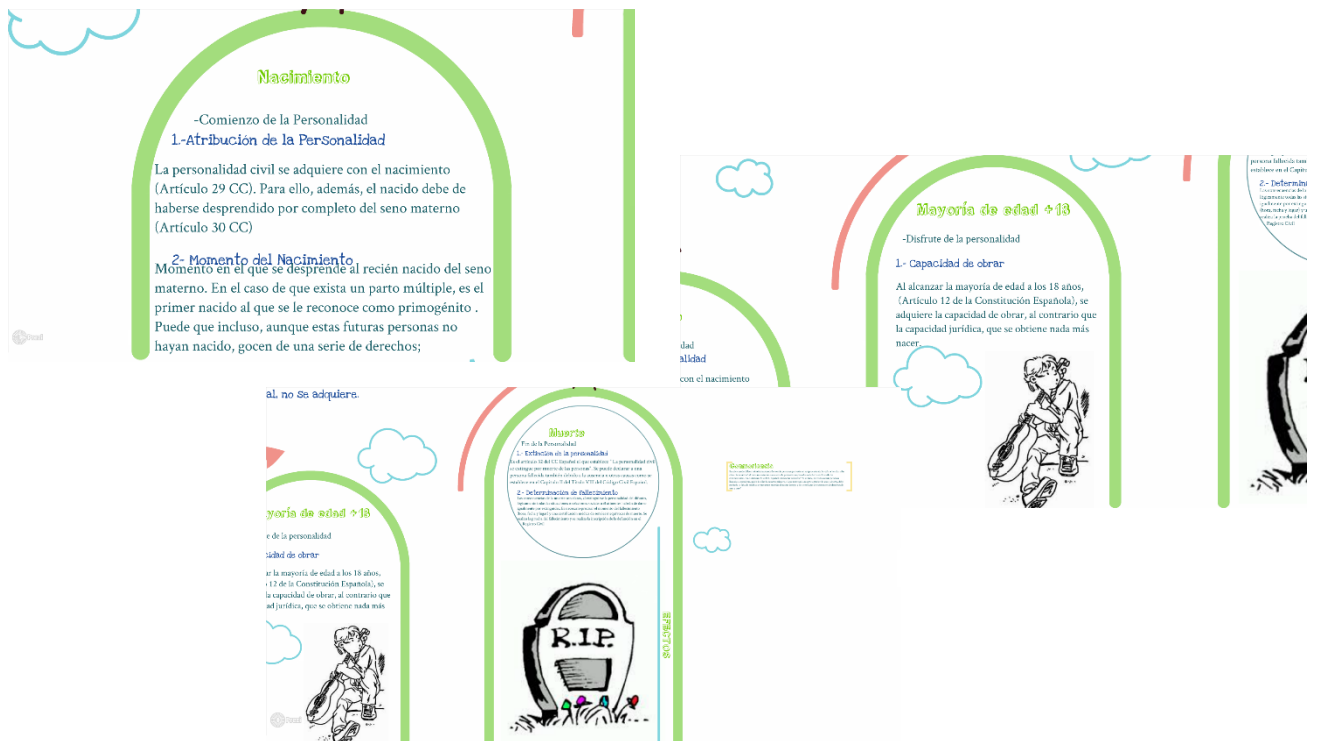
Una vez dispuesto el noticiero y bien explicadas y tocaba decidir cómo realizar la puesta en escena, ya que, sólo se dispone de quince minutos para exponer los mapas conceptuales.

Utilizamos como referencia el noticiero de la Fox, con dos presentadores que retransmitirían en directo noticias del día. Dos compañeros se encargaron de presentar el noticiero, con el vestuario propio de los periodistas de los 50. Mientras que otros se encargaban de la iluminación, sonido y vídeo.

Para conseguir esa sensación de vuelta al pasado, filmamos y editamos una cabecera en blanco y negro propia de la época, para reproducirla antes de comenzar la exposición.

Al ser la primera vez que hacíamos una presentación frente a un público tan numeroso, los nervios afectaron a nuestros compañeros y no se expresaban con la misma fluidez que durante los ensayos, pero pese a este percance, la representación continuó sin problemas.

Fue una gran primera experiencia, a pesar de no ganar. Pero teníamos claro que podíamos hacerlo mejor si pulíamos los errores.



Los Permutantes

Tienen los mismos derechos y obligaciones, pues nos encontramos ante un contrato en el que las dos partes tienen reciprocidad. Es obvio que debe existir Acuerdo de Voluntades "Artículo 1256 Código Civil"



Características

1. **Consensual:** Se perfecciona por la simple voluntad explícita en la manifestación del consentimiento de las partes contratantes.
2. **Oneroso:** Producen beneficios y gravámenes para ambas partes.
3. **Bilateral:** Genera obligaciones recíprocas para ambas partes contratantes.
4. **Comutativo:** Genera beneficios y cargas contractuales equivalentes y recíprocas entre las partes.
5. **Traslativo del dominio:** La titularidad de la cosa permutada se modifica pues pasa de un patrimonio a otro.

exigir su valor o el valor de
do en cambio, con el pago

Permuta de solar por obra futura

Figura de gran actualidad. Una de las partes, propietaria de un solar transmite a la otra su propiedad para que construya y a cambio le entregue viviendas, locales comerciales y/o plazas de garaje.
La permuta de solar por obra futura puede configurarse de forma que la contraprestación sea una mera obligación personal o como un derecho real.
Si se configura la contraprestación de los futuros pisos con efectos meramente obligatorios, sólo vinculará a las partes y el transmitente del solar no adquirirá la propiedad de los pisos hasta que se realice la entrega por parte del constructor.

Permuta Sobrepre

En el supuesto de que el valor
cantidad de dinero que se em
no ser posible averiguar cu

Tercer mapa conceptual



En nuestro tercer mapa, el tema a desarrollar fue “La propiedad”. Puesto que todos coincidíamos en que el máximo exponente de la propiedad es la del hogar, decidimos hacer una representación basada en la película de Disney Pixar “Up”. Debido a que las expectativas puestas en nuestra representación eran muy altas, ya que conseguimos ganar el año anterior, tuvimos que cuidar el máximo los detalles e incorporar nuevos elementos.

Para ello, aparte de cómo hemos mencionado previamente cada uno de nosotros representaba un personaje y se vestía acorde a él, y de usar la herramienta de Prezi como apoyo audiovisual usando diferentes escenas de la película y la banda sonora de la misma, construimos una réplica a escala de la casa que aparece en la película, contando con la inestimable ayuda de una estudiante de Arquitectura que nos ayudó durante todo el proceso.

La representación seguía un transcurso parecido al de la película, añadiendo elementos como Compraventa, formas de transmisión de la propiedad, relaciones de vecindad, y otros elementos de la propiedad no relacionados con la casa, como la adquisición de animales salvajes.

El momento álgido de la representación tuvo lugar cuando añadimos globos de helio a la maqueta y se elevó por los aires. Ello requirió un gran esfuerzo de planificación anterior puesto que requería hacerla lo suficientemente grande como para que el público puede apreciar de qué se trataba y además que fuese lo suficientemente liviana como para que volase, pero afortunadamente todo se desarrolló sin problemas.

Todo ello requirió meses previos de planificación y muchas horas de trabajo repartidas entre los miembros del grupo, tanto para la elaboración de la casa como para el guión o los trajes que usamos para la caracterización, siendo hasta el día de hoy el mapa que mayor cantidad de trabajo requirió.

Pero el resultado mereció la pena, puesto que de nuevo conseguimos ganar en las jornadas de nuestra aula.

Tras unos apuntes de nuestra profesora María Elena Cobas, modificamos algunos aspectos del mapa para presentarlo a las jornadas entre todas las aulas y de nuevo salimos ganadores, por segundo año consecutivo.

La Propiedad




UP

Concepto y Evolución

Relaciones de Vecindad

Con esta expresión, hacemos referencia a la existencia de límites del dominio, impuestos recíprocamente a los propietarios, en virtud de la

Límites y Limitaciones




La configuración del contenido de la propiedad exige determinar cuáles son los límites y limitaciones que restringen el poder del propietario. Cabe distinguir entre límites y limitaciones del dominio.

- 1.- Los **límites** son algo intrínseco a la propia estructura del dominio, conformando el régimen general u ordinario del derecho de propiedad. Son las restricciones impuestas por razón del interés general para cada una de las categorías o variantes del dominio. No necesitan un acto especial y expreso para hacerlos valer.
- 2.- Las **limitaciones** son restricciones al dominio en casos excepcionales, singulares o especiales, que reducen el contenido esencial del derecho de propiedad (determinado por los límites). Este carácter excepcional exige a necesidad de un acto singular o especial de imposición. Las limitaciones han de ser probadas por el que las quiera hacer valer y no se presumen.

Carl Fredriksen ha actualizado su foto de portada like comment share

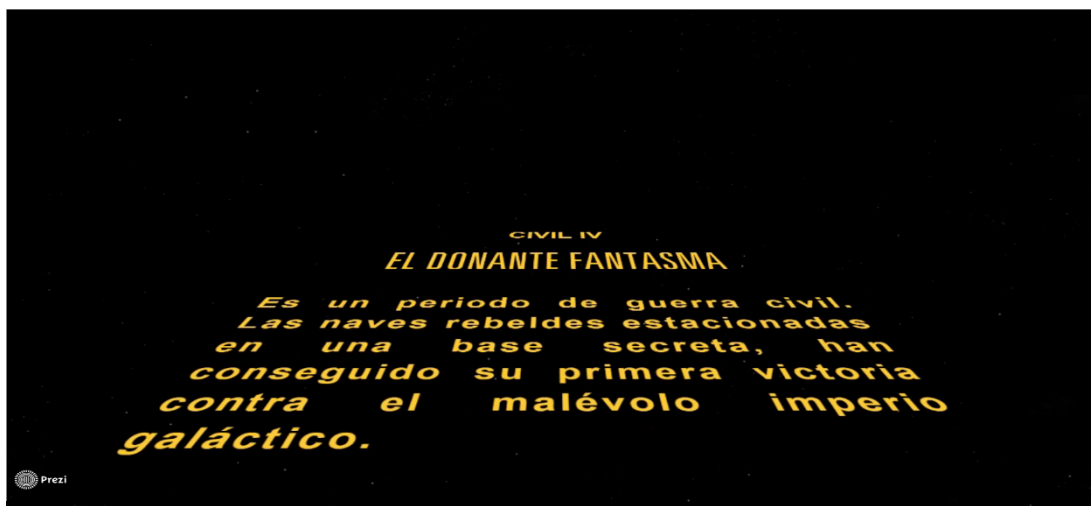
Carl Fredriksen- Se siente entusiasmado 😄



ad Dominical

PR21

Cuarto Mapa conceptual



Finalmente, nos adentrábamos en la etapa final de la carrera, afrontando un reto más difícil, pues nuestras ganas de ir superándonos cada año no nos permitían relajarnos. El tema a desarrollar fue "Los diferentes métodos de reproducción asistida y su repercusión en el derecho de familia".

El tema abarcaba muchos más aspectos de los que a priori pensábamos, pero este último año contábamos con una gran cantidad de gente en nuestro grupo para llevar a cabo un gran mapa conceptual.

Para este mapa ya teníamos una temática en mente de ciencia ficción, puesto que en nuestros anteriores mapas usamos escenarios del pasado y del presente, siendo el futuro lo único que no habíamos usado aún. Aprovechando además que el mismo día de la representación se producía el estreno de la película Star Wars VII, decidimos ambientar el mapa en dicho universo.

Llevado a cabo esta primera decisión hubo que adentrarse en la difícil tarea de adaptar el contenido de la saga de George Lucas a nuestro tema jurídico. Afortunadamente la historia de la dinastía Skywalker, debido a que un punto focal de la misma era el misterio de la paternidad de Darth Vader, ofrecía muchas posibilidades para añadir nuestro propio toque legal.

Como siempre, a la hora de crear desde el principio un mapa conceptual, seguimos las mismas pautas; nos reunimos para discutir cómo se desarrollaría la historia, y para ello era necesario aprender el tema a desarrollar. Al ser un grupo más numeroso que otros años, era importante que la coordinación fuese mayor para que todos pudiesen expresar su punto de vista y a partir de las diversas ideas, conseguir que el proyecto tome forma.

Una vez aprendido el temario, debíamos adaptar la teoría a la historia que queríamos representar, usando de nuevo la herramienta Prezi para ofrecer un apoyo audiovisual. Nos encontramos con que nuestro tema contenía multitud de diferentes variedades, por lo que fue tarea difícil adaptarlos todos y formar una historia coherente y además que captase la atención del público.

Decidimos que Darth Vader acudiría a un centro de inseminación artificial y así explicar las técnicas de reproducción humana asistida y la filiación que se deriva de ellas, usamos la muerte de Han Solo para explicar la fecundación póstuma y a Luke y

Leía para explicar que el donante anónimo no tiene obligaciones para con los hijos nacidos de su donación.

Para ello los miembros del grupo se vistieron como los personajes de las películas y de nuevo decidimos hacer una presentación frente al público.

Siendo ya varias las ediciones de jornadas de mapas conceptuales, pudimos comprobar que el resto de grupos había optado cada vez más por usar vídeos pregrabados y reproducirlos el día de la presentación.

Nosotros, sin embargo, nos mantuvimos fieles al estilo que llevábamos realizando durante años y que tan buen resultado nos había dado, aunque añadimos también un fragmento de vídeo a modo de mensaje póstumo de uno de los personajes, imitando el estilo de una famosa escena de la película "Love Actually"

La puesta en escena y la presentación se llevaron a cabo sin errores, ya que habíamos podido aprender de otros años los posibles problemas que podrían surgir, además de las muchas horas de ensayo que habíamos realizado. Hubo que practicar más que en ningún otro mapa puesto que el diálogo era mucho más largo y complejo que otros años.

Finalmente volvimos a ganar, aunque esta vez compartiendo el primer lugar con otro grupo que optaron por enseñar un vídeo con referencias al cine y a la televisión para explicar su tema, llevando a cabo un gran trabajo de edición.

III. CONCLUSIONES

Como podemos observar, llevar a cabo un mapa conceptual no es tarea fácil, pues debemos de aprendernos todo el temario a la perfección, aplicarlo a una historia que debe encajar con el mismo, y coordinarnos todo un equipo de personas para llevar a cabo su creación desde cero. A pesar de todo ello, el tiempo invertido merece la pena, pues es una buena forma de desarrollar nuestra creatividad y de, al fin y al cabo, aprender, que es el objetivo principal de los mapas conceptuales. Creemos que es una experiencia muy bonita a la par que gratificante, pues es una manera diferente o no convencional de aprender; además, cuando se pone tanto esfuerzo y empeño a algo podemos ver unos buenos resultados. Resultados que pueden traducirse en diferentes aspectos, como puede ser la disposición a trabajar, al aprendizaje del temario, la investigación que se lleva a cabo para exprimir al máximo el tema e indagar en todos los recovecos del mismo.

Para terminar, queremos agradecer a nuestra profesora que nos haya dado la oportunidad de estudiar de una manera diferente, alejada completamente del método convencional. Creemos que es una manera dinámica e independiente de aprender, pues te obliga a investigar sobre lo que estás estudiando, yendo más allá de lo que puede aportarte un libro. Con mucha tristeza despedimos esta etapa de nuestra vida, etapa que se queda en la universidad, con muchos otros recuerdos que con pesar y alegría recordaremos para siempre.

GIL GARCÍA, JOSE GUILLERMO. Graduado en Derecho, Universidad de Valencia (España), en 2016. Prácticas en el Ayuntamiento de Valencia (Valencia, España), de febrero a mayo de 2016. Doble ganador premio extraordinario ESTIC de innovación educativa y aplicación de nuevas tecnologías de la Universidad de Valencia, 2014 y 2015. Doble ganador de las Jornadas de Mapas Conceptuales como metodología activa dentro del espacio de educación y respeto de la Universidad de Valencia 2014 y 2015. Josegil.vlc@gmail.com

CLIMENT PEDROSA, RODRIGO. Es graduado en Derecho por la Universidad de Valencia (España) en 2016. Finalizó sus estudios en el instituto de Bétera "IES Les Alfábegues" en el año 2012, para en ese mismo año, matricularse en el grado de Derecho en la Universidad de Valencia. Durante el transcurso de la carrera ha realizado varios proyectos, entre otros, un par de proyectos ESTI,C en los que, junto con otros compañeros, crearon la página web "Breaking Law", un portal jurídico al que subían artículos sobre las diferentes materias de la carrera. Pendiente de finalizar las prácticas de la carrera, su próximo paso será matricularse en el Máster de Abogacía.

PÉREZ HUERTAS, TERESA. Estudió en IES Eduardo Primo Marqués hasta 2012. Graduada en Derecho por la Universidad de Valencia (España) en 2016. En el siguiente curso 2016-2017, finalizará sus estudios de Derecho para acceder al Máster en Abogacía. Realización de varios proyectos ESTIC, entre ellos, la creación, junto con otros compañeros, de la página web "Breaking Law", un portal jurídico en el que se publicaban noticias de actualidad y entrevistas a grandes profesionales del derecho. tepehuer@gmail.com

Parte Especial

...

**Los estudiantes trabajando
los Mapas Conceptuales**

Primer lugar

...

**VI Jornada
de Mapas Conceptuales**

EQUIPO

Ylenia Martínez

María Gómez Escrivá

Julieta Campora Espí

Blanca Giner Zarranz

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella

GRUPO Y AÑO: Grupo M, Curso 2015-2016

NOMBRE DEL MAPA: Derechos de la personalidad.

NOMBRE ARTÍSTICO: 1,2,3 a la cárcel otra vez.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho civil.
Facultad de Derecho. Universidad de Valencia.

OBJETIVOS:

Los objetivos propuestos a través de este mapa conceptual y del Prezi expuesto eran los de, a través de una historia sacada de un programa de televisión antiguo, explicar de una manera sencilla los derechos de la personalidad, centrándonos más en el derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen. Nuestro objetivo ha sido amenizar un tema denso y ponerlo en común con historias de la vida cotidiana.

TEMA TRATADO: Los derechos de la personalidad.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS.

El equipo empleó un conjunto de herramientas metodológicas visuales, ya que representaron un concurso de televisión. Igualmente apoyaron el trabajo con un prezi de calidad.

NIVEL ACADÉMICO: Grado en Derecho.

PARTICIPACIÓN: Concurso del aula, siendo el equipo ganador elegido por los compañeros. VI Jornada de Mapas Conceptuales, equipo ganador por unanimidad del jurado.

ENLACE DEL LINK DEL PREZI.

<https://prezi.com/bdkqyv9rthu/123-a-la-carcel-otra-vez/>

Segundo lugar

...

**VI Jornada
de Mapas Conceptuales**

EQUIPO:

Mario Zúñiga Martínez

Alicia Martínez Ruiz

Sandra Gimeno Bascuñana

Héctor Martínez Soler

Amparo García Navarro

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella

GRUPO Y AÑO: 1º, grupo N.

NOMBRE DEL MAPA: Capacidad resuelta.

NOMBRE ARTÍSTICO: . Castle y Beckett.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho civil.
Facultad de Derecho. Universidad de Valencia.

TEMA TRATADO: Capacidad de obrar y capacidad jurídica. En este caso nosotros tratamos desde la capacidad de obrar plena hasta la incapacitación, pasando también por la discapacidad para resaltar la diferencia que esta tiene con la incapacitación.

OBJETIVOS:

1. Exponer todas las cuestiones concernientes a la capacidad, distinguiendo entre la capacidad jurídica, la capacidad de obrar.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS

Los estudiantes miembros de este equipo queríamos conseguir que el grupo siguiera el trabajo, por lo que se nos ocurrió basarnos en una serie de televisión conocida como es "Castle" y a modo de policías hicimos un gran mural (el cual íbamos siguiendo poco a poco) separado en capacidad jurídica, capacidad de obrar plena, capacidad de obrar restringida, incapacitación y discapacidad. Como hemos dicho anteriormente queríamos que los alumnos nos siguiesen en la exposición, por lo que en cada uno de los apartados, como ejemplo, pusimos una película, más o menos conocida para que los alumnos supiesen de que hablábamos, en la que se diera un caso de la capacidad a la que nos referíamos en dicho apartado; en el apartado de capacidad jurídica pusimos: la película "El club de los poetas muertos", en la capacidad de obrar plena pusimos: "Gran Torino", en la capacidad de obrar restringida pusimos: "Million dólar baby", en la incapacitación pusimos: "El diario de Noa" y en discapacidad pusimos: "Intocable". También como si fuese un teatro repartimos a todos los asistentes a la exposición unos folletos en el que se indicaba el nombre de la película y el apartado por el que íbamos para que todos nos siguiesen.

ENLACE DEL LINK DEL PREZI: <https://prezi.com/6bxvashdkphv/castle-y-beckett-capacidad-resuelta/>

Tercer lugar

...

**VI Jornada
de Mapas Conceptuales**

EQUIPO.

Joan De la haba Herrera

Alberto José Fourrat Calatayud

Juan Ortega Talamantes

Vicente Vila Subiela.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: Profesora Maria Elena Cobas Cobiella

GRUPO Y AÑO: Derecho Civil I Grupo M; curso 2015-2016

NOMBRE DEL MAPA: *Gladiator tras las cámaras*

NOMBRE ARTÍSTICO: Parguelas Films

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho civil. Facultad de Derecho. Universidad de Valencia.

OBJETIVOS:

Explicar el tema desde un punto de vista más artístico, pensando que al hacer la materia más amena, el público estará más receptivo a la hora de captar los conceptos tratados. Usando un teatro para explicar los aspectos a tratar quedan más claros debido a que se intenta aportar ejemplos en la presentación: testamentos, contratos laborales, etc.

TEMA TRATADO: El negocio jurídico y la autonomía privada.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Representación teatral y Prezi.

PARTICIPACIÓN: 3er Premio en las Jornadas de Mapas Conceptuales.

NIVEL ACADÉMICO: Grado en Derecho.

ENLACE DEL LINK DEL PREZI.

<https://prezi.com/korbucu4lg3w/gladiator-pililas/>

Primer lugar

...

**Jornada de Mapas
Conceptuales en clase**

EQUIPO

Cristina Blázquez Sánchez.

Sara Monsalve Alemany.

Paula Navarro Román.

Carlos Reyes Hernández.

Jesús Sanz Carnero.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella.

GRUPO Y AÑO: Civil IV Grupo M. Curso 2015/2016.

NOMBRE DEL MAPA: Instituciones del Derecho Romano en el Derecho Civil actual.

NOMBRE ARTÍSTICO: Iuris-Men

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho civil.
Facultad de Derecho. Universidad de Valencia.

OBJETIVOS:

El objetivo era explicar, con la mayor claridad posible, las instituciones romanas que tienen repercusión en el Derecho Civil actual (señaladas en el apartado siguiente) y estableciendo diferencias entre las mismas. Para ello usaron la idea de los superhéroes, denominados Iuris-men, siendo estos grandes juristas en la época de la antigua Roma, que acuden al futuro para ayudar a las personas en problemas cotidianos. A lo largo del video se contemplan tres capítulos diferentes donde se observan distintas situaciones cotidianas. Estas se dividen de la siguiente forma: "Breaking Bad" (serie que empleamos para explicar el Fideicomiso), escena de la película "Pulp Fiction" (donde nuestros juristas romanos nos explican la sucesión mortis causa y herencia por medio de una conversación mantenida entre ambos) y finalmente, "Inside Out" (las tres emociones, Alegría, Negatividad y Miedo, ayudan a un estudiante de Derecho del Grupo M a estudiar para examen e identificar las instituciones del testamento. Valiendo esta escena para explicar el testamento y el legado, tanto en la antigua Roma como en el Derecho Civil actual).

TEMA TRATADO: Fideicomiso, Sucesión mortis causa y herencia, Testamento y Legado (analizando estas figuras tanto en el Derecho Romano como en el Derecho civil).

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Por lo que respecta a la metodología empleada, utilizaron una cámara Canon 650 y varios programas para crear los efectos e ilusiones ópticas, como son: "Premiere" y

“After effects” programas que les permitieron crear cromas (como es la escena del coche de la película “Pulp Fiction” y utilizando cartulinas verdes apegadas a los cristales para poder darle forma. Al igual que visionar, como si de dibujos se tratase, a las tres emociones en la escena “Inside out”. Así como utilización de imágenes superpuestas, intros de determinadas series y películas, etc.).

Para emplear correctamente ambos programas, ya que era su primer video, se sirvieron de diferentes tutoriales de “Youtube” donde explicaban detenidamente como emplearlos.

PARTICIPACIÓN: Concurso del aula, siendo el equipo ganador elegido por los compañeros

NIVEL ACADÉMICO: Grado en Derecho.

ENLACE DEL LINK DEL PREZI:

https://prezi.com/ugo_bt0g-ftz/copy-of-copia-de-mind-mapping-template/

Segundo lugar

...

**Jornada de Mapas
Conceptuales en clase**

EQUIPO

José Guillermo Gil

Aroa Gimeno

José Manuel Aznar

Teresa Pérez

Aroa Gimeno

Antonio Fernández

Cristina Martin

Rodrigo Climent

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella

GRUPO Y AÑO: Grupo M. Curso 2015-2016

NOMBRE DEL MAPA: Star Wars. El Donante Fantasma

NOMBRE ARTÍSTICO: Star Wars.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho civil.
Facultad de Derecho. Universidad de Valencia.

OBJETIVOS:

Los objetivos propuestos a través de este mapa conceptual y del Prezi expuesto eran los de, a través de una historia sacada de la ciencia ficción más clásica, explicar de una manera sencilla los diferentes métodos de reproducción asistida, así como su incidencia en la filiación. Acoplando los diferentes términos en una historia lineal y acaparando todos los conceptos, estructuramos nuestra historia de manera que pudiéramos explicar de la mejor forma posible la filiación, además de la relación que existe entre las técnicas de reproducción asistida, pues es un tema que obviamente queda al descubierto y es de necesaria solución.

TEMA TRATADO: La Filiación Derivada del uso de técnicas de reproducción asistida

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

La metodología empleada es el Prezi, acompañado de representación teatral de la historia con disfraces, videos en correspondencia con la materia y temática del tema.

PARTICIPACIÓN: Ha participado en el concurso interno del aula, ganando el segundo premio. No participa en la jornada puesto que nos encontramos en el último curso (4º de Grado en Derecho) y ya no acuden a la Jornada.

NIVEL ACADÉMICO: Grado.

ENLACE DEL LINK DEL PREZI.

<https://prezi.com/kpkbvrqhus9l/untitled-prezi/>

Mención

...

**Jornada de Mapas
Conceptuales en clase**

EQUIPO.

José Ángel Molina Sánchez

Daniel Cabanes Ferrando

David Escobar Haro

Diego Martínez Amor

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: M^a Elena Cobas Cobiella y Fernando Hernando de Luna.

GRUPO Y AÑO: Grupo M (curso 2015-2016).

NOMBRE DEL MAPA: La Adopción.

NOMBRE ARTÍSTICO: La Adopción nacional.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho civil.
Facultad de Derecho. Universidad de Valencia.

OBJETIVOS:

Conocer todo el procedimiento de la adopción, así como sus requisitos básicos y fundamentales, con especial énfasis en la adopción nacional.

TEMA TRATADO: La adopción.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Presentación realizada en clase en concurso interno el día 17 de diciembre de 2015 por los alumnos de 4 de Grado en Derecho para la asignatura Derecho civil IV. Se realizó un video y una exposición.

Procedimiento de Adopción nacional

- 1) Entidad pública autonómica: La Agencia Valenciana de Adopción presta asesoramiento.
- 2) Asistencia obligatoria a sesiones informativas: Expedición de certificados de asistencia.
- 3) Documentación a presentar:
 - Solicitud de adopción nacional.
 - Certificados de asistencia de las sesiones informativas.
 - Cuestionario inicial de adopción nacional.
 - Declaración de estar suficientemente informado.
- 4) ¿Dónde presentar la documentación?: En la Comunidad Valencia es la "Dirección territorial de igualdad y políticas inclusivas - Sección de Familia y Adopciones - Agencia Valenciana de Adopción". Situada en la Ciudad Administrativa, Torre 3.
- 5) Entrevistas y estudio psico-social con psicólogos y asistentes sociales.
- 6) Declaración de Idoneidad de los adoptantes con base en los informes psico-sociales.
- 7) Remisión de documentación y Declaración de Idoneidad al "Consejo de Adopción".

8) Resolución con propuesta de asignación de menor por parte del Consejo de Adopción cuando haya algún adoptando y en régimen pre-adoptivo provisional (en caso de denegación cabe reclamación administrativa previa, y posteriormente, recurso ante el Juzgado competente).

Nota: El procedimiento para adopción de un menor en situaciones normales está en torno a los 9 años, plazo el cual se reduce si el adoptante acepta adoptar a varios hermanos a la vez, o a menores con discapacidad.

9) Resolución judicial mediante auto.

10) Remisión del auto al Registro civil para su inscripción y libro de familia.

NIVEL ACADÉMICO: Grado.

PARTICIPACIÓN: Concurso interno del aula. Obteniendo mención especial.

ENLACE DEL LINK DEL PREZI.

http://prezi.com/xetgwppr4ta5/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

Trabajos presentados

...

**VI Jornada
de Mapas Conceptuales**

EQUIPO.

Mari Carmen Arnau Gil

Raquel Jiménez Gago

Daniel March Quevedo

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella

GRUPO Y AÑO: SAMBA Grupo O 2016

NOMBRE DEL MAPA: La nacionalidad.

NOMBRE ARTÍSTICO... SAMBA

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho civil.
Facultad de Derecho. Universidad de Valencia.

OBJETIVOS:

1. Tratar tanto la adquisición como la pérdida de la nacionalidad desde un punto de vista diferente.
2. Utilizar diferentes textos legales (Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.; Ley 52/2007 de 26 de Diciembre, de la Memoria Histórica; Real Decreto 453/2004, de 18 de marzo, sobre concesión de la nacionalidad española a las víctimas de los atentados terroristas del 11 de marzo de 2004).
3. Recordar a las víctimas de los atentados, teniendo en cuenta además que los familiares, si las mismas eran extranjeras pudieron adquirir la nacionalidad.

TEMA TRATADO: Adquisición y pérdida de la nacionalidad

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

La metodología empleada fue Video, prezi y panel de exposición.

NIVEL ACADÉMICO: Grado.

PARTICIPACIÓN: Participamos en el concurso interno del Aula, y obtuvimos por votación de todos los demás compañeros el primer lugar, lo que nos dio el privilegio de participar en las VI Jornadas sobre Mapas conceptuales "Aprendizaje cooperativo. Los

mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo”, celebradas el día 6 de mayo de 2016, dirigida por la Prora. Dra. D^a. María Elena Cobas Cobiella. Pero no obtuvimos ningún premio.

ENLACE DEL LINK DEL PREZI:

http://prezi.com/t_lgwe_oehqv/?utm_campaign=share&utm_medium=copy.

EQUIPO

Laura Alapont Vidal

Gema Canós Ferrandis

Mónica Costa Isabel

Jesús Sanmartín Viturro

Eduardo José Tobio García

Pau Viñuelas LLoria

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: Josefina Alventosa del Río

GRUPO Y AÑO. Grado de Derecho, “Derecho civil I. Persona y Familia”, Grupo C, Curso 2015-2016.

NOMBRE DEL MAPA: Adquisición de la nacionalidad española

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE. Departamento de Derecho civil. Facultad de Derecho. Universidad de Valencia.

OBJETIVOS:

Con este mapa conceptual hemos intentado exponer un tema muy complejo y polémico, como es la adquisición de la nacionalidad española, sobre todo en los últimos años, por razón del aumento de la inmigración, no sólo de países de la UE y de Iberoamérica, sino especialmente del norte de África. Nos hemos centrado en la regulación de dicha adquisición en el Código Civil, centrándonos en los diversos modos de obtenerla, aunque hemos tenido en cuenta los requisitos administrativos que exige nuestro país, necesarios para dicha adquisición.

TEMA TRATADO: La nacionalidad española

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Para la presentación de este mapa conceptual hemos optado por la exposición tradicional apoyándonos en el mapa conceptual utilizando una herramienta informática, el prezi, que permite movilidad mientras realizamos la exposición del mismo. Pero también lo hemos combinado, dándole un matiz más lúdico y entretenido para los compañeros oyentes a la vez que ilustrativo, a través de la introducción de un video donde se realizaban entrevistas personales a sujetos que estaban realizando las preceptivas pruebas para la obtención de dicha nacionalidad, así como también hemos realizado una breve representación teatral para introducir el tema.

NIVEL ACADÉMICO: Grado.

PARTICIPACIÓN: Participamos en el concurso interno del Aula, y obtuvimos por votación de todos los demás compañeros el primer lugar, lo que nos dio el privilegio de participar en las VI Jornadas sobre Mapas conceptuales “Aprendizaje cooperativo. Los mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo”, celebradas el día 6 de mayo de 2016, dirigida por la Prora. Dra. D^a. María Elena Cobas Cobiella. Pero no obtuvimos ningún premio.

ENLACE DEI LINK DEL PREZI:

<https://prezi.com/ktf9p3vmvcj/acciones-juridicas/>

EQUIPO

María del Mar Figueroa Hernández.

Minerva Llagunes Picazo

Lucía Olmos

José Olmedo

Brynn De Houwer

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: Raquel Guillén Catalán.

GRUPO Y AÑO: Segundo de Derecho, grupo ARA.

NOMBRE DEL MAPA: Contrato de aparcamiento.

NOMBRE ARTÍSTICO: Los superhéroes.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho civil.
Facultad de Derecho. Universidad de Valencia.

OBJETIVOS:

Quisimos esclarecer la Ley de aparcamiento, la cual debería ser conocida por los usuarios y los estudiantes de derecho debido a la gran importancia que estos tienen. Además, quisimos hacerlo de una forma didáctica y amena con un vídeo animado para conseguir una mayor atención por parte de los espectadores.

TEMA TRATADO: El contrato de aparcamiento.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Hemos usado principalmente un vídeo didáctico para explicar el tema, además de un mapa conceptual para relacionar los conceptos.

NIVEL ACADÉMICO: Grado.

PARTICIPACIÓN: Participación en la jornada, sin premio.

ENLACE DEL LINK DEL PREZI.

http://prezi.com/_tbr9x8anc-m/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

EQUIPO

Enrique Pla Marcos.

Héctor Tabernero Más.

Laura Payá González.

Blanca Martínez Pons

Alejandro Grima Margarit

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: Raquel Guillén Catalán.

GRUPO Y AÑO. Derecho Civil II grupo ARA año 2015/2016

NOMBRE DEL MAPA. “La Permuta”

NOMBRE ARTÍSTICO... “Permu-trueque”

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho civil.
Facultad de Derecho. Universidad de Valencia.

OBJETIVOS:

Conocer cada uno de los elementos estructurales de los contratos señalados.

TEMA TRATADO: La permuta, haciendo especial referencia, a la permuta de solar por obra, y las diferencias con otros contratos como el de obra o compraventa.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

En nuestro caso, somos un grupo de cinco alumnos, compañeros y amigos del grado de derecho, siendo todos alumnos del grupo ARA.

Nosotros nos decantamos por hacer un video esquemático y conceptual de la permuta. Por lo que nuestra preparación y metodología se divide en dos fases:

Una primera fase que consistió en un trabajo en común de todos los miembros del equipo para buscar legislación, comentarios y jurisprudencia sobre el tema. Para ello contamos con la ayuda de manuales que pudimos encontrar en la biblioteca de la Universidad de Valencia Gregori Maïans:

Raquel Martínez Catalá, *Trabajo De Investigación: El contrato de permuta de solar por obra, 2005, Universitat de valència*

J.R de Verda y Beamonte, *Derecho civil II: obligaciones y contratos, 3ª Edición, Tirant lo Blanch 2015*

Sergio Vázquez Barros, *El negocio jurídico de compraventa y permuta: comentarios, formularios y jurisprudencia*, Tecnos 2003, Madrid pg 549-561

Manuel Espejo Lerdo de Tejada, *La permuta de suelo por edificación futura: entrega y transmisión de la propiedad en el sistema del Código Civil*, Universidad de Sevilla, 2011

María del Carmen Plana Arnaldos, *Cesión de solar a cambio de obra futura*, Marcial pons, Madrid 2002

Eduardo Martra Fontás, *Venta de solares en la modalidad de permuta*, Bosch, Barcelona 1979.

Teresa San Segundo Manuel, *La recepción en el contrato de obra*, Ciss Praxis.

La segunda fase resultó más costosa, dado que era más técnica y no teníamos los suficientes conocimientos en montaje de videos. Para el montaje del video tuvimos que utilizar, cartulinas (para dibujar y escribir todos los carteles que salen en el video de manera conceptual) y varios objetos para escenificar algunas circunstancias. Una vez tuvimos todos los elementos, comenzamos a grabar la imagen por partes, algo que nos costó bastante dado que queríamos que sólo se viesen las manos en el video, y que visualmente los conceptos fuesen fáciles de asociar. Una vez grabada la imagen, grabamos la voz y con un programa de montaje de video, pegamos la voz a la imagen.

NIVEL ACADÉMICO: Grado.

PARTICIPACIÓN: Participación en la jornada, sin premio y en el concurso interno del aula.

ENLACE DEL LINK DEL PREZI.

<https://www.youtube.com/watch?v=kYNhKuo35C4>

EQUIPO

Belén Català,
Mariam Pérez,
David Sánchez,
Jorge Seguí
Sara Tamarit

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Pilar Montés Rodríguez

GRUPO Y AÑO: Grupo A, Segundo año

NOMBRE DEL MAPA: Resolución alternativa de conflictos ADR

NOMBRE ARTÍSTICO:

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho civil.
Facultad de Derecho. Universidad de Valencia.

OBJETIVOS:

Los objetivos propuestos a través de este mapa conceptual ha sido mostrar de una forma dinámica los diversos métodos de resolución extrajudicial de conflictos.

TEMA TRATADO: Métodos de resolución extrajudicial de conflictos.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS.

"Nuestro trabajo consistía en un breve análisis de los métodos alternativos de resolución de conflictos que incluía la mediación, la transacción y el arbitraje. Para ello hicimos una comparación de los sistemas en lo referente a procedimiento, ventajas de cada uno y utilidad de estos métodos como alternativa al sistema judicial. Para hacer más dinámica la presentación decidimos hacer un debate presidencial parodiando "el debate a cuatro" de la campaña electoral en el cual cada partido representaba cada uno de los sistemas alternativos y presentaba el contenido del trabajo al público. La representación concluía con una votación del público que elegía el partido que más le hubiera convencido.

NIVEL ACADÉMICO: Grado en ADE y Derecho.

PARTICIPACIÓN: Concurso del aula, y en la VI Jornada de Mapas Conceptuales, obteniendo mención especial el alumno Jorge Seguí.

EQUIPO

Fernando Aparisi Escriba

Analía Carballo Quispe

José Luis Moreno Miguel

Candy Priscilla Rojas Campoverde

Ademar Lledó Monfort

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: _Doña María Elena Cobas Cobiella

GRUPO:_Grupo N. Curso 2015-2016

NOMBRE DEL MAPA (TEMA):_La Edad de la Persona

NOMBRE DEL MAPA (ARTÍSTICO): La Edad de la Persona, camino de la evolución de sus derechos y obligaciones. Los Intocables de Cobas.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho civil. Facultad de Derecho. Universidad de Valencia.

OBJETIVOS:

Los objetivos que teníamos marcados eran el desarrollo del tema de la edad de la Persona. Debíamos de explicar este tema en sí mismo, es decir, qué derechos y obligaciones se derivan en cada uno de los momentos de la vida de la persona, que en concreto son cuatro en los que podemos encontrar multiplicidad de situaciones jurídicas relacionadas con la edad del ser humano. Nuestro objetivo era relacionar los aspectos propios de la edad de la persona como la prohibición legal de que los menores beban alcohol con la película *Los Intocables* de Eliot Ness y la ley seca de los años 20 norteamericanos.

TEMA TRATADO: La edad de la persona y dentro de ella los 4 aspectos a los que nos referíamos anteriormente: a) la edad como causa modificativa de la capacidad de obrar, b) la minoría de edad: situación jurídica del menor de edad, c) la mayoría de edad: requisitos y efectos y d) la emancipación: clases, requisitos y efectos.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN UTILIZADAS:

Realizamos la exposición de los temas de la Edad de la persona de forma oral, repartiéndonos la información entre los componentes del grupo de forma rotativa. Como herramientas de información utilizamos la plataforma de mapas conceptuales Prezi.com escogiendo una carretera que avanzaba por una colina como metáfora de la vida de la persona, pues ambas cuentan con inicio, final y recorrido intermedio. La totalidad del grupo optó por enriquecer la información del temario con aspectos como los Derechos del Niño que se establecieron en la Convención Internacional de los Derechos del Niño en 1989.

Junto al prezi, el grupo grabó un video de unos 5 minutos de duración en el que en blanco y negro se recreaba una historia en un bar en el que dos menores solicitan bebidas alcohólicas al margen de la ley, con la consecuente penalización para el camarero por no cerciorarse de la minoría de edad de las clientas; ello es un homenaje a la ya mencionada película *Los Intocables*, tanto por el tema escogido, la prohibición de bebidas alcohólicas, como por el estilo en blanco y negro así como por otros elementos musicales.

Junto al video, destacar la labor de montaje para coordinar diálogos, música, color y escenas, que pudo llevarse a cabo gracias al uso del programa de Windows Movie Maker.

En nombre de todo el equipo queremos agradecerle a la profesora María Elena Cobas, no solo el habernos dado la oportunidad de aprender de una forma diferente, sino de conocernos mejor como personas a parte de como alumnos entre nosotros.

NIVEL ACADÉMICO: Grado.

PARTICIPACIÓN: Participación en el concurso interno del aula y en la jornada, sin premio. Pero se le concedió una Mención especial al estudiante Fernando Aparisi Escriba

ENLACE DEL LINK DEL PREZI:

http://prezi.com/xrbdbbo4jso9/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

Trabajos presentados

...

**Concurso interno
del aula**

EQUIPO

Irene Belles Rubio

Clara Calomarde Esteban

Marta Marín de la Dueña

Sergio Pinel Castillo

Maria Simo Martin

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella y Fernando Hernando de Luna.

GRUPO Y AÑO: Civil IV. Grupo M 2015-2016.

NOMBRE DEL MAPA: La curiosa sucesión intestada de Benjamín Button.

NOMBRE ARTÍSTICO: The Benjamines.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE. Departamento de Derecho civil. Facultad de Derecho. Universidad de Valencia.

OBJETIVOS:

Nuestro objetivo ha sido explicar el ámbito de la sucesión intestada desde un punto de vista práctico, es decir, mediante ejemplos más o menos verosímiles de la vida real pero tomando como referencia la película “El curioso caso de Benjamin Button” y el hándicap de Benjamin Button (nace viejo y conforme pasa el tiempo se va haciendo más joven).

TEMA TRATADO: La Sucesión Intestada.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Hemos tratado de exponer el presente tema mediante la proyección de pequeños videos elaborados por nosotros, además, entre corto y corto, realizamos representaciones teatrales para introducir dichos cortos.

NIVEL ACADÉMICO: Grado.

PARTICIPACIÓN: Participación en el concurso interno del aula

ENLACE DEL LINK DEL PREZI.

Link del prezi de los videos:

http://prezi.com/nwloa_svrwz/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

Link del prezi de la teoría:

http://prezi.com/xo6m2nlmpbhw/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

EQUIPO.

Daniel Rocher Camps,

Sandra Nicolás Mascarell,

Teresa Bartret García,

Maria Amparo Monasort Pérez

Joan Vicente Torres Moreno

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR Profesores: María Elena Cobas Cobiella y Fernando Hernando de Luna.

GRUPO Y AÑO: M y año académico 2015/2016.

NOMBRE DEL MAPA: La colación

NOMBRE ARTÍSTICO DEL MAPA: La colación.

Departamento EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho civil.
Facultad de Derecho. Universidad de Valencia.

OBJETIVOS:

Explicar distintos conceptos que se encuentran en la colación de una manera amena y didáctica.

TEMA TRATADO: La colación. Jurisprudencia y doctrina.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Se ha utilizado el programa Prezzi y varios programas de edición de vídeo como Movie Maker y Sound Forge.

NIVEL ACADÉMICO: Grado.

PARTICIPACIÓN: Participación en el concurso interno del aula

ENLACE DEL LINK DEL PREZI: <https://prezi.com/vhv3nok8n5ea/la-colacion-hereditaria-tratamiento/>

Enlace del vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=9ilx96SQ9FM>

EQUIPO

Belén Cuñat Salavert

Carmen Rodríguez Bertos

Aníbal Sánchez Gómez

Sofía Morant Muñoz

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella

GRUPO Y AÑO: Grupo M. Curso 2015-2016

NOMBRE DEL MAPA: Nacionalidad y vecindad civil.

NOMBRE ARTÍSTICO: Nano, 8 apellidos vascos.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho civil.
Facultad de Derecho. Universidad de Valencia.

OBJETIVOS:

Los objetivos propuestos a través de este mapa conceptual y del Prezi expuesto eran los de, a través de una historia moderna de humor, explicar de una manera sencilla los requisitos para poder obtener la nacionalidad y la vecindad. Nuestro objetivo principal era el de hacer una historia lineal juntando estos dos conceptos para así conseguir que nuestros compañeros y compañeras del aula de derecho entendieran este tema tan importante.

TEMA TRATADO: La nacionalidad y la vecindad civil.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS.:

La realización de un prezi y de un video.

NIVEL ACADÉMICO: Grado.

PARTICIPACIÓN: Participación en el concurso interno del aula

ENLACE DEL LINK DEL PREZI.

https://prezi.com/m/gi4ku3h9nuz9/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

EQUIPO

Pedro Ballester Martínez.

Akbar Khawar,

David Ortíz Soler.

Jonathan Pérez Gutiérrez.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella.

GRUPO Y AÑO: Grupo M. Curso 2015-2016.

NOMBRE DEL MAPA: La persona y Capacidad Jurídica.

NOMBRE ARTÍSTICO: Atrápame si Puedes.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho civil.
Facultad de Derecho. Universidad de Valencia.

OBJETIVOS:

Los objetivos que intentamos transmitir en nuestro Prezi es la de clarificar los tipos de capacidad que tiene la persona, es decir, jurídica y la de obrar a través de una obra artística cinematográfica como es la de Atrápame si puedes. En la que un menor se ve envuelto en una serie de delitos y se pone en juego su capacidad. Nuestra participación constaba de dos partes: una teórica en la que exponíamos la materia y otra la artística en la que hacíamos una representación teatral con flashes de la película.

TEMA TRATADO: La persona, su capacidad Jurídica y su capacidad de obrar.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Representación teatral con mucha visualidad y recursos, así como el empleo del prezi, como herramienta metodológica.

NIVEL ACADÉMICO: Grado.

PARTICIPACIÓN: Participación en el concurso interno del aula.

ENLACE DEL LINK DEL PREZI.

http://prezi.com/ggz9kuudqy7x/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

EQUIPO

Jorge Amat Andrés

M.^a Antonia García Juncos

Jenny Maritza González Vergara

Juan José Tocón Torres

Pau Zurita Varela

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: M.^a Elena Cobas Cobiella

GRUPO Y AÑO: Grupo M - Año 2014

NOMBRE DEL MAPA: LA LEY DE JURISDICCIÓN VOLUNTARIA. INCIDENCIA EN EL DERECHO SUCESORIO Y DE FAMILIA

NOMBRE ARTÍSTICO: NOTICIAS LEGALES 24 H.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho civil. Facultad de Derecho. Universidad de Valencia.

OBJETIVOS:

La realización del mapa conceptual está orientada a modificar el rol del estudiante, que pasa de una posición pasiva a una aptitud participativa en el proceso educativo. En este proyecto, los alumnos se involucran directamente en la elaboración de técnicas de estudio y su concreción en diversos documentos que sirven

TEMA TRATADO: El Mapa Conceptual versa sobre las modificaciones introducidas en el derecho sucesorio y de familia a través de la Ley 15/2015, de 2 de julio, de la Jurisdicción Voluntaria.

En concreto, se ha estudiado la asignación de competencias al Letrado de la Administración de Justicia (antiguo Secretario Judicial) y los Notarios, para la celebración de matrimonios civiles y tramitación de expedientes de divorcio en los que exista previo acuerdo de ambas partes y no existan menores a los que afecte su interés. Se mantiene la intervención judicial en aquellos casos de desacuerdo matrimonial que deban solucionarse por sentencia.

Estas nuevas competencias tienen también reflejo en el derecho sucesorio. Se introducen pequeñas modificaciones procedimentales para adecuar el código civil a

nuevas situaciones o figuras jurídicas. También en cuanto a las competencias, como por ejemplo la sustitución del juez por el notario para que aperciba al heredero a aceptar o renunciar a la herencia a petición de cualquier interesado, así como la aceptación a beneficio de inventario e incluso la repudiación.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

El grupo participó en el concurso interno de los Mapas Conceptuales celebrado en clase, correspondiente al cuarto curso del Grado en Derecho, materia de familia y sucesiones.

Para el proceso de confección del Mapa, en primer lugar se repartió la elaboración de los contenidos entre los miembros del grupo. Posteriormente, se hicieron puestas en común de todos los participantes donde se concretó la información que debía estar contenida en el documento final.

Una vez realizado este estudio comparativo de las novedades introducidas por la Ley de Jurisdicción Voluntaria, se plasmó en el programa de presentaciones “prezi” ya que es una herramienta que permite de forma clara y concisa establecer conceptos con un mínimo detalle, consiguiendo con esto extraer las ideas principales del tema tratado con un contenido preciso.

Para la presentación realizada en la clase y dirigida a los alumnos y profesores, el equipo elaboró un guión escenificado a través de un vídeo que se proyectó en el aula. Con esta técnica, se pretendía por una parte que los conceptos tratados fueran asimilados sin la percepción de que se está realizando una labor de aprendizaje convencional. Por otro lado, también se conseguía realizar un trabajo extra en común por todo el equipo, que conseguía de esta manera plasmar en un proyecto complementario la materia tratada.

Fue toda una experiencia muy gratificante, que ha quedado plasmada tanto en el prezi como en el video, donde se percibe la gran empatía de todos los integrantes del grupo de trabajo en la consecución de un proyecto común.

NIVEL ACADÉMICO: Grado.

PARTICIPACIÓN: Participación en el concurso interno del aula.

ENLACE DEL LINK DEL PREZI:

https://prezi.com/cvwq-ckmqzqc/ley-152015-de-la-jurisdicion-voluntaria/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

EQUIPO

Manuel Calvo Pereiro

Carolina Luis Tamarit.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella

GRUPO Y AÑO: Grupo N, 2015-2016

NOMBRE DEL MAPA: Autonomía privada y negocio jurídico.

NOMBRE ARTÍSTICO: La casa de la voluntad naciente.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho civil.
Facultad de Derecho. Universidad de Valencia.

OBJETIVOS:

Que los estudiantes identifiquen hecho, acto y negocio jurídico.

Que los alumnos conozcan los elementos del negocio jurídico.

TEMA TRATADO: Autonomía privada o de la voluntad y el negocio jurídico.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Utilización del prezzi

NIVEL ACADÉMICO: Grado.

PARTICIPACIÓN: Participación en el concurso interno del aula.

ENLACE DEL LINK DEL PREZI.

https://prezi.com/jkddg_04kdf/edit/#1

EQUIPO.

Beatriz Muñoz Moncholí.

Marta Conejero Sarrió.

Guillermo Juarez Ginestar.

Carolina Más Trullás.

Ramón Fernández Pares

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella.

GRUPO Y AÑO: Grupo O, Año 2015/2016

NOMBRE DEL MAPA: Clínica Hope sobre la Reproducción Asistida.

NOMBRE ARTÍSTICO: Clínica Hope.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho civil.
Facultad de Derecho. Universidad de Valencia.

OBJETIVOS:

Demostrar un caso real y de la actualidad, explicar los distintos procedimientos de la reproducción asistida y recomendaciones legales frente a este tema.

TEMA TRATADO: Reproducción asistida.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Empleo de una representación teatral, con exposición del trabajo y el prezi como herramienta virtual.

NIVEL ACADÉMICO: Grado.

PARTICIPACIÓN: Participación en el concurso interno del aula.

ENLACE DEL LINK DEL PREZI: <https://prezi.com/bdn7cqewzfmd/tecnicas-de-reproduccion-asistida>

EQUIPO

Alexandru Daniel Andronic
Felipe García Muñoz
Fernando Maestre Azcón
Juan José Márquez Munuera
Julio Moreno Jareño
Salvador Cortés Reche

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella

GRUPO Y AÑO: Grupo O. Curso 2015-2016

NOMBRE DEL MAPA: La representación.

NOMBRE ARTÍSTICO: Arsenio The Martian.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho civil,
Facultad de Derecho, Universidad de Valencia.

OBJETIVOS: El objetivo principal del mapa conceptual es la explicación de los tres tipos de representación que se recogen en el ordenamiento jurídico español (legal, voluntaria y orgánica), a través de un ejemplo práctico: el caso de Arsenio, un astronauta que deja representantes en la Tierra durante su viaje al espacio.

TEMA TRATADO: La Representación.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

La metodología seguida es la narración de una historia, mezclando un personaje de recurrente uso en las clases teóricas de la asignatura (Arsenio), con el argumento de una película de temática espacial (The Martian). La principal herramienta utilizada para contar la historia es el software de presentaciones Prezi.

NIVEL ACADÉMICO: Grado.

PARTICIPACIÓN: Participación en el concurso interno del aula.

ENLACE DEL LINK DEL PREZI

<http://prezi.com/tvotf68sf6dz>

EQUIPO

Carlos Hervás García.

Carolina Tamarit García.

Jose Belloch Ortí.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella y Fernando Hernando de Luna

GRUPO Y AÑO: 2015 GRUPO M

NOMBRE DEL MAPA: El testamento.

NOMBRE ARTÍSTICO: Gran Torino.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil, Facultad de Derecho, Universidad de Valencia.

TEMA TRATADO: Testamento

OBJETIVOS:

Exponer las principales problemáticas en torno al testamento, como fuente del Derecho de Sucesiones.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Empleo del prezi como herramienta metodológica.

NIVEL ACADÉMICO: Grado.

PARTICIPACIÓN: Participación en el concurso interno del aula.

ENLACE DEL LINK DEL PREZI.

http://prezi.com/co8qumw13i1d/utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

EQUIPO

Danilo Terán Taborga

Manuel Castillo Martínez

Isabel Martínez Salas

Carlos Javier Castello Domenech

Silvia Juste Frechina

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella

GRUPO Y AÑO: Grupo O. Curso 2015-2016

NOMBRE DEL MAPA: La edad.

NOMBRE ARTÍSTICO: La Máquina del tiempo. Evolución

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil, Facultad de Derecho, Universidad de Valencia.

OBJETIVOS: Los objetivos propuestos a través de este mapa conceptual expuesto eran los de, a través de una historia sacada de la ciencia ficción más clásica, explicar de una manera sencilla las diferentes etapas de la edad de la persona, desde la minoría de edad a la mayoría de edad pasando por la emancipación. Acoplando los diferentes términos en una historia lineal y acaparando todos los conceptos, estructuramos nuestra historia de manera que pudiéramos explicar de la mejor forma posible la Edad, además de la relación que existe entre las diferentes etapas, pues es un tema que obviamente queda al descubierto y es de necesaria solución.

TEMA TRATADO: La Edad de la persona

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Hemos utilizado un reloj, La Máquina del tiempo, el cual hemos utilizado como metáfora de viajar en el tiempo y comparar la Edad de la persona con algunas etapas de la evolución del Ser Humano a lo largo de la historia.

Al menor de edad lo comparamos con la Edad Antigua, al emancipado con el Imperio Romano y para la mayoría de edad utilizamos la edad contemporánea.

NIVEL ACADÉMICO: Grado.

PARTICIPACIÓN: Participación en el concurso interno del aula.

EQUIPO

Barrado Franco, Cristina

De Miguel Domingo, Noemí

Masegosa Laurí, Elena

Seniv, Maryana

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella.

GRUPO Y AÑO: Grupo M. Curso 2015-2016.

NOMBRE DEL MAPA: La Prodigalidad.

NOMBRE ARTÍSTICO: Prodigalidad

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil, Facultad de Derecho, Universidad de Valencia.

OBJETIVOS:

Los objetivos propuestos a través del teatro y del Prezi llevados a cabo en el aula eran los de, a través de la historia de una joven menor de edad que tiene que hacerse cargo de su familia en una situación de extrema precariedad, explicar en primer lugar que es la prodigalidad, para ir explicando a continuación quiénes son las personas necesarias en el proceso, así como su desarrollo y consecuencias. Para ello se utilizaron fragmentos de la película "Winter's Bone", del año 2010 y ganadora de numerosos premios, acoplando los conceptos para estructurar una historia de problemática actual y casi desconocida para muchos.

TEMA TRATADO: La Prodigalidad: concepto, personas necesarias, desarrollo del proceso y efectos.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Ha participado en el concurso interno del aula, para ello se utilizó un prezi cuya finalidad era aportar una lluvia de ideas sobre el tema que se estaba tratando así como la realización de un teatro a partir de la película "Winter's Bones".

NIVEL ACADÉMICO: Grado.

PARTICIPACIÓN: Participación en el concurso interno del aula.

ENLACE DEL LINK DEL PREZI.

<https://prezi.com/amna0stztqze/prodigalidad/>

EQUIPO

Paula Sanz Perez

Liney Paola Peiró Soriano

José Manuel Zahonero Ferrer

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella

GRUPO Y AÑO: Grupo N. Curso 2015-2016.

NOMBRE DEL MAPA: Comienzo y fin de la vida.

NOMBRE ARTÍSTICO: Reloj de vida.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil, Facultad de Derecho, Universidad de Valencia.

OBJETIVOS:

Los objetivos propuestos a través de este mapa conceptual y del Prezi expuesto eran explicar de una manera sencilla y mediante una representación muda los efectos civiles del nacimiento y de la muerte, incluyendo los derechos y protecciones que se le atribuyen al concebido y no nacido. A su vez y en las diferentes escenas mostramos métodos de reproducción asistida (fecundación post-mortem), así como su incisión en la filiación. Finalmente terminamos la obra hablando sobre la muerte y sus efectos civiles así como los efectos dentro del Registro Civil.

TEMA TRATADO: Nacimiento y muerte.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Las herramientas utilizadas son el uso de una representación teatral dividida en 6 escenas en las cuales explicamos el nacimiento, sus efectos civiles, la protección del concebido, la muerte, el testamento y sus efectos civiles en el registro civil, además y como última escena hablamos sobre la extracción de los órganos.

NIVEL ACADÉMICO: Grado.

PARTICIPACIÓN: Participación en el concurso interno del aula.

ENLACE DEL LINK DEL PREZI.

<https://prezi.com/3gzsb4xiplou/nacimiento-y-muerte/>

EQUIPO

Paula Pons Guillem.

Andrea Oviedo Millán.

Arnaud Wustefeld.

Alba Ruiz-Santa Quiteria Lara.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella.

GRUPO Y AÑO: Grupo M. Curso 2015-2016.

NOMBRE DEL MAPA: “Técnicas de Reproducción Asistida.”

NOMBRE ARTÍSTICO: “Laboratorio Loco”.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil, Facultad de Derecho, Universidad de Valencia.

OBJETIVOS:

Los objetivos propuestos a través de nuestro mapa conceptual y del Prezi expuestos eran; explicar a través de una historia inventada los diferentes métodos de reproducción asistida, introduciendo en ésta la explicación del tema y de los diferentes tipos de técnicas existentes. Es un tema de especial interés, ya que cualquier persona puede tener la necesidad de acudir a una de dichas técnicas a lo largo de su vida.

TEMA TRATADO: La filiación derivada del uso de técnicas de reproducción asistida.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Hemos realizado una exposición del Prezi y a continuación le mostramos a toda la clase el vídeo realizado por el grupo. Representando la historia mencionada anteriormente; en la que se reflejan las diferentes técnicas de reproducción asistida.

NIVEL ACADÉMICO: Grado.

PARTICIPACIÓN: Participación en el concurso interno del aula.

ENLACE DEL LINK DEL PREZI:

http://prezi.com/rjt3igwgzs7m/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

EQUIPO

Lydia García Céspedes.

Antonio Gomar López.

Eva Piqueras García.

Claudia Salvador Pérez.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella.

GRUPO Y AÑO: Grupo M 2016/2017

NOMBRE DEL MAPA: El patrimonio.

NOMBRE ARTÍSTICO: Tienda, tu patrimonio.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho civil, Facultad de Derecho, Universidad de Valencia.

OBJETIVOS:

Los objetivos propuestos a través de este mapa conceptual y del prezi eran dar a conocer, a través de la representación de una tienda donde poder comprar todo tipo de patrimonios, los puntos importantes del tema de patrimonio, su contenido, sus clases, diversos conceptos, etc.

TEMA TRATADO: El Patrimonio.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Representación teatral y prezi, como herramienta virtual.

NIVEL ACADÉMICO: Grado.

PARTICIPACIÓN: Participación en el concurso interno del aula.

ENLACE DEL LINK DEL PREZI.

<https://prezi.com/cynn7txsv8i/patrimonio/>

EQUIPO

Joel David Alvarez Remy

Sheila Jorge Muñoz

Virginia Mendoza Leal

David Benavides Arenas

Mario Perera Sánchez

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: Prof. María Elena Cobas Cobiella

GRUPO Y AÑO: 4º Curso Grado Derecho, Grupo M, 2015

NOMBRE DEL MAPA: Albacea y contador partidor.

NOMBRE ARTÍSTICO: Equipo Holmes. 'El misterio del albacea de Amersham'.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho civil, Facultad de Derecho, Universidad de Valencia.

OBJETIVOS:

Elaborar un mapa conceptual donde quedasen reflejados los conceptos fundamentales de nuestro tema e intentar hacerlo lo más dinámico posible y que se entendiera con mayor facilidad.

Hemos realizado un estudio exhaustivo de las figuras de albacea y contador partidor. Conocimiento en profundo detalle de sus funciones, características, derechos y obligaciones, además de los cambios producidos en la normativa de Jurisdicción Voluntaria (Ley 15/2015, de 2 de julio.)

TEMA TRATADO: Albacea y Contador-partidor.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Para explicar estas figuras de una manera más dinámica hemos utilizado un mapa conceptual y una pequeña representación teatral con las características más importantes del tema a tratar, basándonos en el conocido Sherlock Holmes, quien junto con su fiel amigo Watson se introducen en una intrépida aventura para descubrir a los verdaderos culpables del asesinato de Sir. John Wilbanks y la repartición de una herencia millonaria de Sir. Alfred.

Hemos realizado un examen de la legislación sobre la figura del albacea y contador-partidor y la jurisdicción voluntaria, de la doctrina sobre dicha legislación, especialmente hemos utilizado el manual como texto base, y búsqueda de algún caso ilustrativo en la jurisprudencia.

Programa utilizado Prezi.

NIVEL ACADÉMICO: Grado.

PARTICIPACIÓN: Participación en el concurso interno del aula.

ENLACE DEL LINK DEL PREZI:

<https://prezi.com/bctlkfhmf08/el-albacea-y-el-contador-partidor/>

Mejor Mapa Conceptual

...

Universidad de Oriente
Facultad de Derecho
I Jornada de Mapas Conceptuales

EQUIPO:

Vladimir Sarmiento Paizán

Javier Mustelier Armiñán

Diamela Salina Ocaña

Edel Morales Salazar

Fortunato Dong Oñaña

NOMBRE Y APELLIDOS DE LOS PROFESORES TUTORES: Dra. Catalina Ediltrudis Panadero de la Cruz y MSc. Raúl José Vega Cardona.

GRUPO Y AÑO: Grupo 51. 5to año de la Carrera. Curso 2015-2016.

NOMBRE DEL MAPA: El reconocimiento de hijos por extranjero ante notario público en Cuba.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Materias Jurídicas Básicas, Derecho Civil y de Familia, Facultad de derecho, Universidad de Oriente, Cuba.

OBJETIVOS:

El objetivo propuesto con el mapa conceptual y la representación teatral recreada, fue explicar las características y peculiaridades de la intervención de los notarios públicos cubanos en el reconocimiento de hijos por ciudadanos extranjeros y exponer su instrumentación en escritura pública. Además, con el mapa conceptual utilizado se pretendió esbozar la función asesora del fedatario público a través de las respuestas a las preguntas realizadas por posibles usuarios en una Notaría abierta.

TEMA TRATADO: Instrumentos públicos con presencia de elemento extranjero en Cuba

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

La metodología empleada fue el Póster acompañado de representación teatral de una historia de ficción recreada, en correspondencia con la materia y temática del tema.

PARTICIPACIÓN: Compitió en la I Jornada de Mapas Conceptuales de la Facultad de Derecho, Universidad de Oriente, Cuba; donde obtuvo el premio al mejor Mapa Conceptual.

NIVEL ACADÉMICO: Grado.



Estudiantes del proyecto Unisocietat L'Eliana

Estos trabajos se realizaron como parte de las clases que se imparten en el Proyecto de Unisocietat que se lleva a cabo por el Vicerrectorado de Participación y Ordenación territorial, de la Universidad de Valencia. Participando como colaboradores los estudiantes en su momento, ya graduados de Derecho y colaboradores del Grupo Estable de innovación, José Manuel Aznar, José Guillermo Gil, Teresa Pérez y Rodrigo Climent.

EQUIPO:

María del Carmen Carvajal Balagué

María del Carmen Daries Coll

Catalina Olmo Brazales

M^a Teresa Sánchez

Julia Serra Figuerola

M^a Nieves Valdearcos Quintín

Carmen Moraga Martín

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella

GRUPO Y AÑO: Grupo Nº 4, Mañana. UNISOCIETAT L' ELIANA.

CURSO: 2015-2016.

NOMBRE DEL MAPA: Derecho a una muerte digna.

NOMBRE ARTÍSTICO: Mar adentro.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Proyecto UNIVERSITAT SOCIETAT.

OBJETIVOS:

1. Exponer las cuestiones jurídicas que se producen con la muerte de una persona.
2. Desarrollar algunas ideas en relación a la bioética, la muerte y el derecho a una muerte digna.

TEMA TRATADO:

Ante los avances tecnológicos en medicina, que alargan la vida de forma agresiva, defendemos el derecho a tener una muerte digna, que ha sido el tema tratado vinculado con los efectos jurídicos de la muerte.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Entre las metodologías empleadas tenemos en primer lugar el prezi. Además se elaboró un árbol (maqueta) para exponer las consecuencias de la muerte, la regulación en la materia y los conceptos básicos. Además se expuso un poema

alegórico y relacionado con la muerte digna, fragmentos de la película Mar Adentro y cada miembro del equipo llevaba un distintivo representativo.

El trabajo se presentó en el Concurso interno del aula de la mañana y obtuvo el primer lugar, por elección del tribunal.

ENLACE DEL LINK DEL PREZI.

http://prezi.com/s2sa2ev5blpp/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

EQUIPO

María José Moragues

Salvador Lluch

Maribel Moreno

José Luis Coello

José Cebriá

Matilde Argente

Consuelo Martínez

Rosi Hernández

Susi García

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: M^a Elena Cobas Cobiella

GRUPO Y AÑO: Grupo 1 Matins Unisocietat L'Eliana Curso 2015 – 2016

NOMBRE DEL MAPA: Desheredación

NOMBRE ARTÍSTICO. La desheredación.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Proyecto Universitat Societat.

OBJETIVOS:

1. Exponer los conceptos básicos y la regulación de la desheredación en el Código Civil español.
2. Profundizar en sus efectos.

TEMA TRATADO: La desheredación en el Código Civil.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

El método empleado fue el prezi.

PARTICIPACIÓN: Ha participado el equipo en el concurso interno del aula.

ENLACE DEL LINK DEL PREZI.

http://prezi.com/8ulmdq1s7srw/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

EQUIPO.

Graciela Garibotti

Susana Bianchi:

Judith Steffan

Susan Humphreys

Jesús Castellano

Ana Preus.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella.

GRUPO Y AÑO: Grupo 1 Matins Unisocietat L'Eliana Curso 2015 – 2016

NOMBRE DEL MAPA: Sucesión Intestada.

NOMBRE ARTÍSTICO: Sucesión intestada.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Proyecto Universitat Societat

OBJETIVOS.

1. Poner en valor los conocimientos aprendidos en la Universidad de mayores Unisocietat.

TEMA TRATADO: Sucesión Intestada.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

La metodología utilizada fue el prezi, acompañada de una representación teatral (Titanic), contando de una manera divertida y amena la historia que acompaña el tema.

PARTICIPACIÓN: Han participado en el Concurso interno del aula de los Alumnos Unisocietat L'Eliana. Obteniendo el Tercer (3er) premio.

ENLACE DEL LINK DEL PREZI.

EQUIPO.

M^a José Figueroa

M^a Teresa Carbonell

Lola Lombrera

Luisa Martínez Gordillo

Roberto Soler

NOMBRE Y APELLIDOS DEL TUTOR: M^a Elena Cobas Cobiella

GRUPO Y AÑO: Grupo nº 1 tarde. Unisocietat. La Eliana. Curso 2015-16

NOMBRE DEL MAPA: La legítima.

NOMBRE ARTISTICO: Los Diez Negritos (Novela de Agatha Christie).

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Proyecto Universitat Societat

OBJETIVOS:

1. Exponer el marco conceptual de la legítima

TEMA TRATADO: El sistema legitimario

METODOLOGIA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACION EMPLEADAS:

El método empleado fue el prezi y el Power Point, contando el sistema legitimario a partir de una obra de la famosa escritora Agatha Christie.

PARTICIPACIÓN: Concurso interno del aula de los Alumnos de Unisocietat L'Eliana

ENLACE DEL LINK DEL PREZI.

http://prezi.com/giiuvxlpwy7h/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

EQUIPO

Pilar Bezares Martínez.

Ramón González Ferrer.

Raquel González Sainz.

Sacra Martínez Alarcón.

Emetério Miralles Ribot

Ramón Pubill Rocaort.

Conchin Ruiz Leal.

Isabel Sucarrat Bermejo.

Pepa San Román Moñino.

Inma Tarín Arfella.

Maise Tarín Arfella.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: M^a Elena Cobas Cobiella

GRUPO Y AÑO: Grupo 2 Vesprades / Unisocietat L'Elia / Curso 2015-2016

NOMBRE DEL MAPA: Sucesión intestada.

NOMBRE ARTÍSTICO: Teatros.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Proyecto Universitat Societat.

OBJETIVOS: Exponer las cuestiones teórico- prácticas de la sucesión intestada.

TEMA TRATADO: La sucesión intestada

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

La forma de trabajar el tema fue con el empleo del Prezi, la redacción del texto, la presentación Teatral, adecuación vestuario, el aprendizaje cooperativo a través de la coordinación del grupo de trabajo.

PARTICIPACIÓN: Concurso interno del aula. 1er. premio.

ENLACE DEL LINK DEL PREZI.

<https://prezi.com/mjpynhurcq7s/sucesion-intestada/>

EQUIPO

Pedro Montalban.

Carmen Kroebel.

Lydia González.

Carlos Gómez.

Amparo Cuellar.

Pilar Navarro.

Luisa Vallejo.

Encarna Monzó.

Carmen Conca.

Pilar Alegría.

Sonia Almonacil

Inma Fernández.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: M^a Elena Cobas Cobiella

GRUPO Y AÑO: Grupo 3. Vesprada. Unisocietat L,Eliana. Curso 2015-2016

NOMBRE DEL MAPA: Testamento

NOMBRE ARTÍSTICO: Testamento

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Proyecto Universitat Societat

OBJETIVOS.

1. Exponer las cuestiones básicas aprendidas en el testamento.
2. Desarrollar la regulación en el Código Civil.

TEMA TRATADO: Concepto de testamento abierto. Albacea. El legado. Testamento ológrafo.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Se empleó el PREZI, acompañado de representación teatral.

PARTICIPACIÓN: Concurso interno del aula. Han obtenido el Segundo premio.

EQUIPO

María José García Marcelo.

Clara Olivert Pavia.

Ana Herrero Martínez.

Rosana Crespo Martínez.

Carmen Vidal Casañ

José Ramón Villagrasa Tort.

Juan Carlos López Cubero.

Paco Velayos Sánchez.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: M^a Elena Cobas Cobiella

GRUPO Y AÑO: Grupo 4. Vesprada. Unisocietat L'Eliana – Curso 2015- 2016.

NOMBRE DEL MAPA: La desheredación

NOMBRE ARTÍSTICO: La desheredación.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE. Proyecto Universitat Societat.

OBJETIVOS:

1.Poner en valor los conocimientos aprendidos en la Universidad de mayores – UNISOCIETAT.

TEMA TRATADO: La desheredación.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Las herramientas de innovación presentadas fueron el prezi, porque el equipo consideró que no hacían representación teatral porque eran un grupo serio.

PARTICIPACIÓN: Concurso interno. Han obtenido el tercer premio y mención especial para María José García Marcelo y José Ramón Villagrasa Tort.

ENLACE DEL LINK DEL PREZI.

https://prezi.com/2vj5ilb0vnws/present/?auth_key=86hqfdo&follow=rfxmpenmtqc&kw=present-2vj5ilb0vnws&rc=ref-166408947

Estudiantes de Master de Mediación, Arbitraje y Gestión de Conflictos en el Derecho Privado

Los trabajos presentados corresponden al Master de Mediación, Arbitraje y Gestión de Conflictos en el Derecho Privado Curso 2015-2016, de la Universidad de Valencia, Facultad de Derecho, Departamento Civil, correspondientes al Módulo de Empresa familiar y Derecho de Sucesiones impartido por la profesora María Elena Cobas Cobiella.

Primer lugar

...

**Concurso Interno
del aula**

EQUIPO

María de la O Pérez

Carles Montagut Alvarez

José Leopoldo Rodríguez Pla

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella

GRUPO Y AÑO: Máster en mediación, arbitraje y gestión de conflictos en derecho privado, 2016.

NOMBRE DEL MAPA: El Celler de Can Roca

NOMBRE ARTÍSTICO: Mediación en la cocina.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Mediación en derecho de sucesiones y empresa familiar.

OBJETIVOS:

1. Obtener las bases necesarias sobre el derecho de sucesiones y empresa familiar para ser capaces de aplicar tales conocimientos en un proceso de mediación de un conflicto que pertenece a éste ámbito legal.

TEMA TRATADO: Mediación en una empresa familiar.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

A partir de la elaboración de un prezi con los datos necesarios para familiarizarse con la familia Roca y su negocio, se plantea una hipotética situación de conflicto entre los tres hermanos. Con tal de amenizar la explicación del conflicto al espectador, se realiza un video-parodia del programa “Pesadilla en la cocina” (“Mediación en la cocina”) donde se exponen los puntos problemáticos principales y se explica brevemente la organización interna del restaurante.

PARTICIPACIÓN: Concurso interno del aula y VI Jornada de Mapas Conceptuales, con Mención especial a José Leopoldo Rodríguez Pla

NIVEL ACADÉMICO: Post grado

ENLACE DEL PREZI: http://prezi.com/gbbhfh-goohr/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

EQUIPO

Amanda Bernat Tinoco.

Marta García Montañana.

Ioana Roxana Moraru.

Jenifer Perujo Plumed.

María Ribera Cebolla.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella.

GRUPO Y AÑO: Alumnas del Máster de Mediación, Arbitraje y Gestión de Conflictos en Derecho Privado de la Universidad de Valencia, año 2016.

NOMBRE DEL MAPA: El Corte Inglés, 75º aniversario de una Gran Empresa Familiar.

NOMBRE ARTÍSTICO: El Corte Inglés, 75º aniversario de una Gran Empresa Familiar.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil, Facultad de Derecho, Universidad de Valencia.

OBJETIVOS:

El objetivo de este trabajo es exponer de una forma totalmente dinámica y visual las materias relativas a la Sucesiones y Empresa Familiar, y dentro de esta última, el instrumento de Protocolo Familiar. Así mismo, se presenta de forma sencilla la contraposición entre Testamento y Protocolo Familiar, así como, los posibles problemas que se pueden plantear entre ellos.

TEMA TRATADO: Protocolo familiar y empresa familiar.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

La herramienta principal empleada a la hora de realizar este Trabajo ha sido el programa virtual Prezi, a través de este, hemos podido mostrar todos aquellos conceptos y contenidos de una forma totalmente visual y educativa.

El trabajo consiste en un Edificio de la Empresa Familiar El Corte Inglés, el cual lo hemos distribuido en siete plantas, conteniendo cada una de ellas materias diferentes pero a su vez relacionadas. A través de este Prezi podemos hacer un minucioso recorrido por todas y cada una de sus plantas, aprendiendo y recordando conceptos relativos a las materias ya citadas. En este trabajo nos ocupamos de mostrar desde el nacimiento e historia de la Empresa Familiar, pasando por el conflicto suscitado tras el

fallecimiento de su último presidente Isidoro Álvarez, el cual, es resuelto a través del Proceso de Mediación.

PARTICIPACIÓN: Concurso interno del aula y VI Jornada de Mapas Conceptuales, con Mención especial a Amanda Bernat Tinoco.

NIVEL ACADÉMICO: Máster.

ENLACE DEL PREZI:

http://prezi.com/8zi0h5vi-qy-/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

EQUIPO

Amparo Esteve Cervera

Iris Pla Sempere.

Juan Rafael Aranda Perozo.

Jesús Collado Mas.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella

GRUPO Y AÑO: Máster Mediación, Arbitraje y Gestión de Conflictos en el Derecho Privado Curso 2015-2016.

NOMBRE DEL MAPA: Protocolo Familiar.

NOMBRE ARTÍSTICO: Historia de la empresa Familiar Bacardí.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Derecho Civil

OBJETIVOS:

El objetivo del presente trabajo, tenía como finalidad adentrarnos en la estructura y funcionamiento de una empresa familiar de gran dimensión. Estudiar como inciden las relaciones familiares en el funcionamiento de las empresas y la utilidad práctica para la continuidad de la misma en contar con un Protocolo Familiar que asegure su continuidad en las relaciones y objetivos de la empresa. Y además, establezca el estatus de cada miembro o línea familiar dentro de la estructura empresarial logrando con ello el mejor desarrollo de la actividad con la visión del fundador.

TEMA TRATADO: El Protocolo Familiar.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Para la confección del trabajo hemos utilizado la herramienta Prezi, para elaborar un mapa conceptual, que recoge la historia familiar y los conceptos básicos del protocolo familiar y sus beneficios. Además, hemos utilizado la herramienta movie maker, para la confección de un video, que recoge la historia de la empresa desde su fundación hasta la actualidad. Esta herramienta se presentó en el aula con la explicación de la historia y los beneficios que otorga a las estructuras empresariales de tipo familiar para su continuidad en el tiempo.

PARTICIPACIÓN: Concurso interno del aula.

Nivel académico: Máster.

Link del prezi: <https://prezi.com/ovo3mbphy8wk/historia-de-la-familia-bacardi/>

EQUIPO

Cristina Grimalt Molina

Isabel Rojo Lora

María Teresa Peirats Casanova

Rosana Marin Rausell

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella.

GRUPO Y AÑO: Máster de mediación y arbitraje, curso 2015/2016

NOMBRE DEL MAPA: “No habrá paz para los Ruiz Mateos”

NOMBRE ARTÍSTICO: Las abejas de Rumasa.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Empresa familiar.

OBJETIVOS:

1. Aprender a cerca del funcionamiento de la empresa familiar, de sus fortalezas y debilidades, y también sobre la sucesión de las empresas familiares.

TEMA TRATADO: La empresa familiar y su sucesión.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Para realizar el mapa, hemos trabajado con el programa www.prezi.com; y para la realización de la presentación en escena del trabajo hicimos una búsqueda exhaustiva de la historia de la familia Ruiz Mateos en la hemeroteca de RTVE, aparte de visualizar los documentales de “Equipo Investigación” del canal de televisión “La Sexta”, del grupo A3MEDIA. Para descargar de la nube los vídeos que utilizamos en la presentación, usamos el convertidor de “Youtube” y el programa “Moviemaker”.

Por último, para la representación en clase del mapa, preparamos un guión que aprendimos para escenificarlo.

PARTICIPACIÓN: Concurso interno del aula

NIVEL ACADÉMICO: Post grado

ENLACE DEL PREZI

<https://prezi.com/hng39jg2phg0/no-habra-paz-para-los-ruiz-mateos/>

EQUIPO

Ricardo Mejía Hidalgo
Pablo Pastor Aguilera
Daniel Trujillo Villalba

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella

GRUPO Y AÑO: Máster de Mediación y Arbitraje y solución de conflictos en Derecho Privado 2015/2016

NOMBRE DEL MAPA: Bacardi

NOMBRE ARTÍSTICO: Historia del Ron Bacardi

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Mediación y arbitraje en derecho de sucesiones y empresa familiar.

OBJETIVOS:

1. Realización de un caso en el que se desarrollan temas de sucesiones con referencia a una empresa familiar, en el presente caso, se hace referencia a la empresa Bacardi. En el trabajo realizado se pone en práctica los conocimientos adquiridos en clase e impartidos por la profesora, para posteriormente poderlos aplicar en un caso real de mediación relacionado con sucesiones dentro de una empresa familiar.

TEMA TRATADO: Empresa familiar

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Se utilizó prezi para determinar el desarrollo del caso y explicando cómo acontecieron los hechos. Se realizó un video en el cual de la misma manera se explica el desarrollo del caso y la solución al mismo. La exposición fue realizada con un acompañamiento de guitarra para la explicación de los mapas conceptuales de prezi,

PARTICIPACIÓN: Concurso interno del aula

NIVEL ACADÉMICO: Post grado

Link del prezi: <https://prezi.com/ub8uyv-mbvia/historia-del-ron/>

EQUIPO

Yolanda Fuster Llidó

Lucas Lamarca Pedemonte

Gabriel Rosa Felipe

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella.

GRUPO Y AÑO: Alumnos del máster en mediación, arbitraje y gestión de conflictos en derecho privado, asignatura mediación en derechos de sucesiones y empresa familiar, año 2015/2016.

NOMBRE DEL MAPA: La mediación en la familia Bacardí

NOMBRE ARTÍSTICO: Criminólogos y mediadores.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Derecho civil.

OBJETIVOS:

Los objetivos son explicar cómo se estructura y se desarrolla el proceso de mediación y elaborar un protocolo familiar. Y además, comparar el protocolo familiar con el acta final de mediación.

TEMA TRATADO: La empresa Ron Bacardí S.A.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Para la realización del mapa conceptual se ha empleado el prezi y para explicar el contenido de este, se ha realizado una representación de un proceso de mediación.

PARTICIPACIÓN: Concurso interno del aula

NIVEL ACADÉMICO: Post grado

ENLACE DEL PREZI

http://prezi.com/np2mnxgebhv6/?utm_campaign=share&utm_medium=copy



VNIVERSITAT
D VALÈNCIA

...

Proyecto de Innovación Finestra Oberta
UV_SFPIE GER 15-314671

