



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA



MAPAS CONCEPTUALES Y APRENDIZAJE COOPERATIVO

UNA VISIÓN DESDE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

DIRECTORA DEL LIBRO

María Elena Cobas Cobiella

Profesor Contratado Doctor, Universidad de Valencia,
Facultad de Derecho , Departamento Civil.

Proyecto de Innovación Finestra Oberta
UV-SFPIE-2014-221354





EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

María Elena Cobas Cobiella

José Ramón de Verda Beamonte

María Pilar Montés Rodríguez

Raquel Guillén Catalán

Josefina Alventosa del Río

Carmen Uriol Egido

José Luis Bosch Cholbi

Virginia Pardo Irazo

Alfonso Ortega Giménez

Fabiola Meco Tébar

Pedro Chaparro Matamoros

Tanya Angulo Alemádad

Amparo Casañ García

PARTE GENERAL	08
La innovación docente vista por maestros.	
Cobas Cobiella, María Elena	09
Innovando en la docencia. Luces y sombras en relación al aprendizaje cooperativo y los mapas conceptuales.	
Montés Rodríguez, María Pilar	30
La enseñanza del derecho civil mediante la utilización de mapas conceptuales: mi propia experiencia docente (III).	
Alventosa del Río, Josefina	40
Los mapas conceptuales como método de integración del estudiante en el aprendizaje del derecho. Experiencia personal.	
Guillén Catalán, Raquel	58
La enseñanza del derecho de familia a través del aprendizaje colaborativo.	
Egido Uriol, Carmen	69
Trabajo colaborativo y mapas conceptuales como herramienta de aprendizaje y evaluación en la docencia del derecho financiero y tributario.	
Angulo Alemán, Tanya	81
Una reflexión para consolidar los mapas conceptuales como innovación.	
Chaparro Matamoros, Pedro	94
Aprendizaje cooperativo: concepto, elementos y beneficios: los mapas conceptuales como instrumento del aprendizaje cooperativo.	
Marí Farinós, Jesús	110
El mapa conceptual como herramienta docente para la aproximación a las políticas comunitarias europeas.	
Febles Pozo, Nayiber	117
Un acercamiento a la teoría de los mapas conceptuales como estrategia de enseñanza y aprendizaje significativo.	
Company Alcañiz, Mireia	126
La víctima del terrorismo a través de un Mapa Conceptual.	
Valero Llorca, Javier	140
El genograma y la mediación familiar	
Martín García, Elena	147
Mapas conceptuales en el ejercicio de la mediación intercultural.	
Pérez Fuentes, Gisela María. Cantoral Domínguez, Karla	155
Mapas conceptuales: hacia un modelo de enseñanza del derecho desde un enfoque constructivista	
PARTE ESPECIAL	164
Los estudiantes y los Mapas Conceptuales. Un enfoque internacional.	

PRÓLOGO

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. Lo anterior ha significado en el siglo XXI que los sujetos que integran el sistema educativo universitario salgan de su zona de confort en la cual los estudiantes son simples sujetos pasivos y el profesor universitario un transmisor de ideas de difícil comprobación para la enseñanza al no ser de forma memorística.

En fin, el profesor universitario no sólo debe tener vocación, ser innovador sino además debe despojarse de ese ropaje de sabio para convertirse en una parte importante de un equipo de profesores y alumnos con compromiso de innovar las nuevas formas de enseñanza que indica en Europa y especialmente en este caso, en España el Plan Bolonia. Esto es lo que ha estado realizando contracorriente, la profesora de la Universidad de Valencia, María Elena Cobas Cobiella con su trabajo de innovación docente a partir de los mapas conceptuales porque como ella misma ha reconocido en su segunda entrega escrita de esta serie de libros; su experimento docente comenzó incluso cuando ni siquiera estaba implementado el Grado en Derecho en la Universidad de Valencia, España, los buenos resultados obtenidos en el aula con el entusiasmo y aprendizaje de los alumnos permitió que se constituyera el Proyecto de Innovación “Los Mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo, concedido por Finestra Oberta. UV-SFPIE_FO13-144545, que dirige la Dra. María Elena Cobas Cobiella.

En esta tercera entrega se evidencia aún más la calidad no sólo docente sino investigadora de la coordinadora, primero por la organización y estructura del libro donde en una primera parte, que Cobas Cobiella define como PARTE GENERAL. LA INNOVACIÓN DOCENTE VISTA POR LOS MAESTROS, reflexiona sobre el cambio paradigmático que debe sufrir definitivamente la enseñanza del derecho en cualquier país y continente pero principalmente a los más allegados al sistema romano francés, al respecto señala la Doctora Cobas, esta vez como autora: *Los estudios de Derecho y en general muchas áreas y especialidades siempre han estado permeadas por una concepción conservadora; basada en la enseñanza memorística y tradicional. ..En particular, la enseñanza de la asignatura de “Derecho”, debe ir adecuándose a los cambios o lo que se une la situación económica actual.*

En una segunda parte de esta obra, que se denomina Parte Especial aparece nuevamente la bis innovadora y de coordinación de María Elena que ha sabido establecer un orden de aprendizaje que transcurre desde su experiencia en los estudiantes a nivel licenciatura hasta llegar a los posgrados.

La actividad innovadora de la coordinadora de esta obra de investigación docente se aplicó a nivel internacional, cuando la profesora María Elena fue invitada a impartir un curso de Mediación a los estudiantes de la maestría y el doctorado en Estudios Jurídicos que se imparte en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, ambos reconocidos por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad de Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México, confieso que a este nivel, tuve mis dudas en cuanto a los resultados de esta interacción conocimiento-investigación, sólo los años de experiencia de la profesora Cobas, mucho de ellos compartidos con ella, su gran fuerza de voluntad y principalmente su vocación y amor a la enseñanza universitaria, me decidieron a permitir que desarrollara su proyecto innovador a nivel de posgrado en otro país condiciones diferentes a las españolas, sin embargo, confieso que los resultados fueron exitosos y provocaron un gran estímulo de competencia entre los estudiantes de este nivel, pues se estimuló a los mejores con la publicación electrónica, pero lo más importante fue comprobar como dichos alumnos de posgrado plantearon su proyecto a través de dichos mapas que sirvieron una vez más para terminar de comprobar la eficacia de la estructura metodológica del diseño de su investigación.

Por último el libro concluye con una PARTE ESPECIAL, que contiene la visión tanto nacional como internacional, donde los estudiantes españoles y mexicanos, de grado, master y doctorado exponen sus respectivos trabajos y desarrollan las experiencias de sus mapas conceptuales.

El desarrollo de competencias en las Universidades tanto en países latinoamericanos como México o con un sistema más global en Europa que por RD 1.393/2007 obligó a las Universidades españolas a adaptar sus planes de estudio al Espacio Europeo de Educación Superior, y como ha señalado la doctora Ma. Pilar Montes Rodríguez, profesora de la Universidad de Valencia en su artículo: “ *La enseñanza del derecho civil mediante la utilización de mapas conceptuales: mi propia experiencia docente* (III); *los mapas conceptuales son el nexo de unión de un grupo de profesores decididos a innovar la docencia universitaria en ciencias jurídicas utilizando tanto métodos novedosos como tradicionales para intentar despertar el interés del alumno, hacerle razonar jurídicamente y estimular su espíritu crítico*”.

Los mapas conceptuales se basan en un esquema de conceptos y relaciones entre ellos, unidas por proposiciones o palabras y organizadas jerárquicamente, como define la profesora Josefina Alventosa del Río en su artículo: *Los mapas conceptuales como método de integración del estudiante en el aprendizaje del derecho. Experiencia personal*.

Esta nueva visión del Plan de Aprendizaje Bolonia, que se materializa en la modalidad de Mapas conceptuales por este equipo de profesores, trata sin dudas de buscar más compromiso y humanidad entre estudiantes y profesores, tal y como lo señala la profesora Raquel Guillén Catalán en su

artículo; *el aprendizaje colaborativo se caracteriza por el trabajo conjunto de los estudiantes, siendo la principal nota identificadora la cooperación entre ellos, los alumnos trabajan juntos para obtener un determinado resultado y la idea de pertenencia a un grupo.*

Desde luego la incorporación de los mapas conceptuales no es una improvisación de la coordinadora de esta entrega, por el contrario responde al Programa de Convergencia Europea cuyo objetivo fue potenciar actuaciones para impulsar la integración de la Educación Superior española en el Espacio Europeo de Educación Superior. Dentro de este Programa, se elaboraron los conocidos “Libros blancos” de los títulos de grado, y como lo señala también la Doctora Carmen Uriol Egido, en su aportación a esta obra: “.. *en lo que respecta al Grado de Derecho, en el año 2005 vio la luz el Libro Blanco del Título de Grado en Derecho, que enumera una lista de competencias y habilidades que denomina “indispensables”, y que se deben fomentar a lo largo de la formación de los futuros graduados en Derecho...En este contexto deben situarse la incorporación de metodologías docentes complementarias a las tradicionales, que permitan hacer realidad este aprendizaje basado en competencias.”*

Antes de concluir, coincido con la profesora Tanya Angulo Alemán *La educación visual dentro de la formación universitaria de profesorado es un campo interdisciplinario. En el presente caso, los mapas conceptuales se presentan como una herramienta para razonar, para evaluar y para aprender.* De igual forma coincido con el profesor Juan Zorrilla San Martín que: “... *la elaboración de mapas conceptuales no se trata de un método técnico sino de un método procesal*” herramienta de enseñanza que no será posible desarrollar si no se tiene un concepto teórico-doctrinal profundo e imaginación.

Por último, destaco esta nueva forma de enseñanza en un país como España inmerso en un gran campo de la Unión Europea, con directivas a veces ajenas a nuestras realidades, por ello la importante reflexión del profesor Jesús Marí Farinós, resumidas en estas palabras:

..... *La unión económica y monetaria, y las diferentes políticas comunitarias han desarrollado un sistema económico y legislativo amplio y complejo que abarca todos los ámbitos del derecho. Conseguir el desarrollo de la capacidad crítica del alumno sobre la actualidad económica española e internacional, trabajar la capacidad para analizar la coyuntura económica y comprender sus implicaciones no es sencillo si no se tiene una visión de conjunto.*

Concluyo estas reflexiones a nivel de Prólogo - *he sido privilegiada en la primera lectura de esta tercera entrega-* felicitando a todos los autores y participantes de este libro que merece una divulgación no sólo electrónica por las siguientes razones que expongo a continuación: a) Reta a los esquemas tradicionales, b) Consolida una modalidad de enseñanza activa, en equipo pero a la vez competitiva y c) Ofrece una visión internacional de la problemática de la enseñanza del derecho,

donde la creatividad, la iniciativa y la constancia por obtener un resultado con estudiantes y alumnos comprometidos es el principal reto de nuestro tiempo.

Por todo lo anterior, mi respeto y admiración profesional a la coordinadora de este libro que ha sabido entrelazar tan diversos temas jurídicos en la elaboración de esta herramienta de innovación conocida como mapas conceptuales a los cuales por cierto, la doctora María Elena Cobas Cobiellas les ha puesto su impronta.

Gisela María Pérez Fuentes

Profesora de TC de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel II
y miembro de la Academia Mexicana de Ciencias.



PARTE GENERAL

LA INNOVACIÓN DOCENTE VISTA POR LOS MAESTROS



INNOVANDO EN LA DOCENCIA. LUCES Y SOMBRAS EN RELACIÓN AL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LOS MAPAS CONCEPTUALES.

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

COBAS COBIELLA, MARÍA ELENA. Profesora Contratada Doctora de la Universidad de Valencia. 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.
Correo electrónico: M.elena.cobas@uv.es.

INNOVANDO EN LA DOCENCIA.
LUCES Y SOMBRAS EN RELACIÓN AL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LOS MAPAS
CONCEPTUALES

MARÍA ELENA COBAS COBIELLA
Profesora Contratado Doctor
Departamento Civil, Facultad de Derecho
Universidad de Valencia, España

“Imaginémonos unos hombres encerrados en una caverna en la que se encuentran atados por cadenas que les impiden escapar y mover la cabeza, no ven por tanto más que lo que tienen delante. Detrás de ellos hay un fuego que ilumina la caverna, y entre el fuego y los prisioneros hay un muro pequeño, y a lo largo de este muro unos hombres llevan figuras de madera y de hierro, de madera que aparecen por encima del muro. ¿Crees que esta situación –pregunta Platón a su interlocutor– los prisioneros verán más que las sombras de los objetos proyectadas por el fuego?

- No, ya que tienen la cabeza inmóvil.

Y si habla algunos de los que pasan por detrás de ellos ¿no atribuirán las voces a las sombras?

- Ciertamente.

Imagina ahora que liberamos a uno de los prisioneros, y les obligamos a levantarse, a andar y a mirar hacia el otro lado, ¿crees que podrá levantarse sin dolor, y podrá creer lo que ahora ve?

- No, no podría.

¿No creará el prisionero que era más cierto lo que veían antes?.

- Indudablemente.

Y si lo sacamos de la caverna y lo llevamos hacia la luz del sol, cuando esté fuera deslumbrado por el sol, ¿podrá ver alguno de los objetos que llamamos verdaderos?. Al principio no, pero luego irá viendo los animales y todas las cosas del exterior más fácilmente de noche con las estrellas, que la luz del sol. Después pensará que el sol lo gobierna todo y que es causa de las estaciones y de la vida, y se acordará de sus compañeros de cautiverio y sufrirá por ellos. ¿No crees que preferiría ser como un mozo de cuadra antes que volver a la caverna?

- Sí, claro.

Y si hacemos retornar a este hombre al interior de la caverna, sus ojos quedaran ofuscados por la falta de luz. Y luego, ¿no pensará que lo que creyó ver en el exterior fue un sueño?. Y si habla de lo que vio afuera con sus compañeros de cautiverio, ¿no creerán éstos que por haber salido se había vuelto loco, y se burlarán de él, o incluso lo matarán”.

(Mito de la Caverna de Platón).

RESUMEN

En el trabajo se analiza el aprendizaje cooperativo en relación a los mapas conceptuales y al sistema de competencias requeridas por los futuros profesionales del Derecho, con una óptica crítica y con la experiencia que han ofrecido cinco años trabajando la citada metodología docente.

ABSTRACT

In the work is analyzed the cooperative learning regarding the concept maps and the system of skills required by the professional futures of law, with a critical perspective and the experience of five years of working the previously mentioned teaching methodology.

INDICE

I.PRESENTANDO EL TEMA. II. LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA. UN RETO A SUPERAR. III. LUCES Y SOMBRAS EN RELACIÓN AL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LOS MAPAS CONCEPTUALES. SISTEMA DE COMPETENCIAS. 3.1. Aprendizaje cooperativo y mapas conceptuales. 3.2. Luces y sombras de los mapas conceptuales. 3.3. Los mapas conceptuales y el desarrollo de las competencias. 3.4. Estudio de casos de mapas conceptuales. IV. REFLEXIONES FINALES. V. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.

I. PRESENTANDO EL TEMA

Este trabajo bajo el título se enmarca dentro del Proyecto de Innovación del curso 2014- 2015, Finestra Oberta, de la Universidad de Valencia, España (UV-SFPIE-2014-221354), “*Los Mapas Conceptuales como Metodología de innovación docente dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior*”, y constituye uno de los frutos que ha arrojado, la aplicación práctica de la innovación docente, en el aula, para y por los estudiantes, que en definitiva son los actores y destinatarios de la innovación docente y, los que han de asumir su cuota de responsabilidad y participación activa en el binomio alumno- profesor en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Estamos en la época de la modernización- por lo menos es una filosofía que se emplea mucho para hablar de los cambios-, los estudios universitarios llevan tiempo siendo destinatarios de atención, y de las miradas del mundo entero, fundamentalmente debo decir, que este interés generalizado es por períodos de tiempo, seguido de la ralentización y un silencio profundo y total en relación a la docencia, que sigue siendo el trabajo fundamental de un docente.

Esta modernización que ha tenido varias fases, demanda nuevos planteamientos, y exige una reconsideración total y absoluta, de lo que han sido los pilares que ha sostenido la enseñanza tradicional, y los estudios de aprendizaje más clásico frente a los nuevos modelos que se requieren tanto a los profesores como los estudiantes. Cabe decir, que no sólo los profesores somos por decirlo de alguna manera – víctimas de la innovación-, los estudiantes, lo son también al ser destinatarios de su aplicación, receptores tanto de nuestros logros como de los fracasos, que la innovación docente va dejando en muchos casos en el camino.

Hablando de modernización, de nuevos enfoques y perspectivas en la docencia universitaria, hay que estar atento al aprendizaje, ¿ cómo aprendemos, tanto estudiantes y profesores?, ¿ cómo lo hacemos?, ¿ cómo enseñamos a los estudiantes a elaborar su propio aprendizaje y con ello su propio destino?.

Reflexionemos con Platón, cuando en su Libro VII de la República analiza el Mito de la caverna, que constituye una explicación que sitúa al ser humanos frente al conocimiento. En la obra, cuenta que existe una caverna donde permanecen los hombres anclados y prisioneros frente a las sombras, Llegan a creer que las sombras son los objetos reales porque no han visto nada. Hasta que uno de los hombres en la búsqueda del conocimiento alcanza el exterior, y comprende que estaban retenidos por su propia sombra y lo que real estaba fuera (COBAS, PÉREZ ,HERNÁNDEZ: 2011, s/n).

Los estudiantes universitarios son estos hombres, frente al mundo exterior, que nos rodea. Y esta es la parábola milenaria de vastas y profundas significaciones: el conocido como “*Mito de la Caverna*”,

los alumnos tienen que salir de la oscuridad y aprender. Lo que nos enfrenta además con la situación que se produce cuando uno de sus actores lograra romper sus ataduras y podría contemplar los objetos del entorno y luego contemplarlos con los del mundo exterior. Nada volvería a ser igual. Esto sucede en igual manera con los estudios universitarios basados en la enseñanza-aprendizaje; si logramos que los alumnos asimilen que todo depende de su esfuerzo, y que sean los propios actores de su aprendizaje, construyendo su conocimiento, asimilando el reto que es irlo creando, con su propia dinámica y que asimilen la práctica como un pilar de su desarrollo, la batalla universitaria estará ganada.

II. LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA. UN RETO A SUPERAR

Innovar en la docencia significa asumir un reto intelectual, no sólo a nivel individual, sino como concepción filosófica de la vida y de la enseñanza. Educar no significa lo mismo que enseñar y asumir la innovación como parte de un hábito de trabajo en el aula, significa superar muchos obstáculos, incluso a nivel administrativo, de organización de los procesos docentes y luchar en muchos casos contra los molinos de vientos y sobre todo con el pensamiento crítico en relación a lo que ha de ser la docencia universitaria y las tradiciones jurídicas y universitarias en general.

Los estudios de Derecho y en general muchas áreas y especialidades siempre han estado permeadas por una concepción conservadora; basada en la enseñanza memorística y tradicional.

En particular, la enseñanza de la asignatura de “Derecho”, debe ir adecuándose a los cambios o adaptarse a las realidades sociales cambiantes, un mercado laboral competitivo e internacional, a lo que se une la situación económica actual, -que amén de muchas consecuencias que ha traído- constituye la fuga de cerebros, y el éxodo de los jóvenes profesionales una de las más significativas, que ya hoy por hoy, está afectando la economía, la demografía y el contexto social de una España, envejecida y empobrecida, intelectualmente y laboralmente.

La educación no se escapa de estas circunstancias, este cambio, conlleva que la percepción de la docencia haya ido remodelándose, para bien o para mal, forzada a golpe de cambios económicos y políticos.

Los alumnos y sobre todo desde mi apreciación, el profesorado universitario se ha visto abocado a un salto, brutal en sus modelos de enseñanza y en su propia formación individual, en la forma de ver la enseñanza, el aprendizaje y ha requerido y requiere todavía, un esfuerzo sobrehumano para adaptarse medianamente a una nueva visión docente, la que tampoco suele estar muy clara para el profesorado universitario, que en muchos ámbitos, considera que la innovación docente, es que los estudiantes

realicen trabajos de las materias, o bien visiten lugares con interés desde el punto de vista práctico, o en menos casos, que los estudiantes estudien individualmente y luego en el aula se resuelvan dudas. Esto además de no ser innovación docente, genera falta de uniformidad en la impartición de la docencia, en los criterios de evaluación y en el desarrollo de las competencias.

Estas prácticas constituyen una idea distorsionada de las herramientas que la metodología docente, lo que trae causa en varias razones, la primera que la innovación docente no ha sido, ni es la preocupación de todas las Universidades, ni de sus representantes- quizás en un inicio más-, ahora menos, y en segundo lugar, porque es muy costosa, requiere tiempo, que hay que restar de las múltiples labores que tienen en estos momentos los profesores universitarios, para poder “*crecer*” en la Universidad, lograr la “*famosa acreditación*”, “*obtener sexenios*”, realizar gestión, aprender idiomas para poder promocionar a una plaza determinada, conjunto de actividades diarias, agotadoras de los actuales profesores universitarios, que como señala algún sector de la práctica jurídica (LLOPIS, 2014, s/n) sin las cuales no tienes derecho al acceso al contenido esencial del derecho a la promoción de la carrera profesional, y la tercera y no por ello menos importante, es la carencia de formación metodológica, porque los profesores universitarios, son especialistas de sus materias, pero no son pedagogos, trabajan desde la experiencia del aula, pero no es suficiente para alcanzar una innovación desde la raíz.

A ello hay que añadir otra cuestión de importancia, la heterogeneidad de las aulas, frente a la idea de una homogeneidad. Los procesos docentes, las guías de estudio, los programas, hasta el sistema de evaluación en las universidades y en general en los sistemas educativos se hacen pensando en estudiantes homogéneos, con la misma formación, con la misma visión del mundo e incluso con valores similares. Situación que queda muy lejos de la realidad actual y de los entornos universitarios; habida cuenta que la masificación de los estudios universitarios ha permitido acertadamente el acceso a todos, a muchos, lo que significa un mundo de colores, sabores, y de multiculturalidad, que hace que los procesos rígidos de antaño, resulten obsoletos, o por lo menos inviables y con resultados a la larga catastróficos.

Asumida la idea central de que la innovación requiere muchos esfuerzos, tiempo y espíritu, debemos centrar la atención en la metodología activa del aprendizaje cooperativo, que es la fuente de la que se nutren los mapas conceptuales, como herramienta puesta a disposición de los profesores y estudiantes.

III. LUCES Y SOMBRAS EN RELACIÓN AL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LOS MAPAS CONCEPTUALES. SISTEMA DE COMPETENCIAS

3.1. Aprendizaje cooperativo y mapas conceptuales.

El aprendizaje cooperativo constituye una de las metodologías docentes más trabajadas por la doctrina en la materia, por el peso tan significativo, que ostenta en los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, y como metodología que se incardina dentro de este proceso, constituye una vía para fomentar el trabajo en grupo basado en la construcción colectiva del conocimiento (COBAS: 2014, p. 19). Caracterizado además, por el aprendizaje conjunto y continuado de conocimientos en base a las aportaciones y puntos de vista de los distintos miembros del grupo y a través del trabajo de un conjunto de personas que persiguen objetivos y metas comunes y que tratan de maximizar su aprendizaje (BLANCO: 2009, p. 53).

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.

Si los estudiantes se ven abocados a trabajar con otros, obligados al intercambio, al debate y a entender a su compañero de clase, aunque no comparta sus ideas, “compartir su destino y su nota”, hace que el individualismo, el “yo”, quede de alguna manera aparcado por lo menos transitoriamente, porque el resultado de uno es el resultado de otros. En este sentido, la doctrina en la materia desarrolla dos modelos educativos, uno de los cuales ofrece cabida al trabajo en grupo o al llamado aprendizaje cooperativo y otro lo aparta., un modelo inclusivo y el otro no (RIERA: 2011, p.135).

El aprendizaje cooperativo constituye una metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo nos dice algún sector de la doctrina (RIERA: 2011, p. 134) , lo cual resulta altamente loable, porque nos permite unir desde la diversidad.

La citada autora resalta la importancia del respeto en lo diferente y lo igual, así advierte que : *“respetar las diferencias y no convertirlas en desigualdades debe ser el propósito de la escuela, que debe tomarlas en consideración y, si bien no puede pretender resolver problemas de diferencias que tienen su raíz en las desigualdades de la sociedad, sí hay que proponerse que estas desigualdades no sean un obstáculo para el cumplimiento de su función educativa. Hay que remarcar que el respeto a las diferencias, a pesar de la existencia de desigualdades, es una fuente de enriquecimiento personal”* (RIERA: 2011, p. 134).

3.2. Luces y sombras de los mapas conceptuales.

Las luces de los mapas conceptuales nacen de la posibilidad de desarrollar múltiples competencias, un nuevo enfoque del aprendizaje y una visión más cosmopolita del conocimiento, del mundo exterior y lo que desde mi punto de vista es vital, permite que los estudiantes más destacados, apoyen a los menos talentosos, desarrollando así la equidad, la solidaridad y la generosidad. Pero esto a su vez, que ventaja es una sombra en el ámbito de ejecución de los mapas conceptuales en el aula, porque los alumnos más avanzados a veces sienten la rémora de los más atrasados, que se apoyan en ocasiones en los estudiantes con más capacidad de trabajo, que deben amoldar su paso y competitividad a otros pasos, y al trabajo en grupo, porque como he señalado en alguna ocasión *“no todo el mundo aprende de la misma forma”* (COBAS: 2014, p. 24).

Es por esta razón, que los mapas conceptuales constituyen una herramienta más dentro del amplio espectro educativo, no la única vía, ni tampoco la solución magistral para el desarrollo de la docencia, ni para la evaluación.

El proceso docente es un todo y está compuesto por todas las actividades como las conferencias magistrales, las clases prácticas y todas las modalidades docentes que sirvan para el desarrollo de los estudiantes, de ahí que se han de fomentar todas y cada una de ellas, porque no se debe sobrevalorar el trabajo en equipo, la creatividad individual también tiene un espacio en el aprendizaje y en todas las cuestiones de la vida, por esta razón, cuando se trabaja en mapas conceptuales, siempre hay una primera etapa, en que los estudiantes meditan y reflexionan individualmente, antes de llegar a la primera reunión o encuentro entre los miembros del equipo y en más de una ocasión, aunque el trabajo y el esfuerzo sea en equipo, la idea central proviene de uno o de dos. Es algo que no podemos obviar, porque como dijera Goethe: *“el talento se cultiva en soledad”*.

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.

El Proyecto Tuning que abordó las diversas líneas de acción para el Plan de Bolonia, en el desarrollo de las competencias que describen los resultados del aprendizaje, destacó la idea de la flexibilidad y no pretendieron ser moldes rígidos, dando apertura a que en un lenguaje común, las propuestas fueran autónomas. Y en este sentido podemos decir, que esta flexibilidad que ofrece el Nuevo Espacio de Educación Superior, encuentra acogida en la idea que subyace en los mapas conceptuales, lo que permite que los estudiantes desarrollen, sin darse cuenta un conjunto de competencias, aprendiendo, mientras trabajan, e incorporando las categorías jurídicas y los conceptos a esquemas, a maquetas, videos, representaciones teatrales, que luego han de defender y exponer frente a sus compañeros de clase, a profesores, y en general a un público, que no en todos los casos es de Derecho.

Esto es una de las virtudes de los mapas, que pueden ser aplicados a cualquier modalidad de enseñanza- aprendizaje, y a cualquier disciplina, no sólo jurídica. La innovación docente en cualquiera de sus manifestaciones no está cerrada a una sola disciplina, como metodologías docentes encuentra cabida en muchas profesiones incluso en aquellas que históricamente se han decantado por la enseñanza memorística. Ofrece una amplia perspectiva a la par que es un reto.

Genera mayor autoestima, mayor autonomía entre los estudiantes, muchos se sienten motivados por esta modalidad, porque les da rienda a la independencia, los estudiantes con habilidades sociales encuentran un espacio para su expresión. Esta modalidad de trabajo, da posibilidades a una mayor integración académica de estudiantes con discapacidad y a la multiculturalidad (OVEJERO: 1988 en BLANCO: 2009, p. 51).

Los mapas conceptuales pueden utilizarse como retroalimentación también, y como ayuda para sedimentar lo aprendido (BIGGS: 1999, p.112).

Igualmente es posible aplicar no sólo a las modalidades de grado, también se puede aplicar a estudios de Master y de Doctorado, para presentar sus Protocolos de investigación y los trabajos orientados en el Master. Experiencia que se ha llevado a cabo este curso con estudios de Máster en México , Tabasco, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, y en los estudios de Máster Universitario en

Mediación, Arbitraje y Gestión de Conflictos en Derecho Privado, 2015, en concreto Módulo de Empresa familiar y Sucesiones, primera edición, Universidad de Valencia, Facultad de Derecho.

La propia fuerza de la innovación docente y por consiguiente de los mapas conceptuales, es su “talón de Aquiles”.

En primer orden de cosas, aunque la mayoría de los alumnos son proclives a la realización de los mapas conceptuales, otros estudiantes; fundamentalmente alumnos muy competitivos, acostumbrados a trabajar solos, y obtener excelentes resultados no les gusta esta metodología, la aceptan pero no con la misma simpatía que otro tipo de estudiantes. La influencia de la personalidad de los alumnos, las distintas maneras de aprender por parte de éstos, constituye una dificultad, a lo que se une que algunos profesores de igual manera, no ven la utilidad del trabajo en equipo, de ahí que no todo el profesorado esté apto para asumir la dirección de metodologías docentes innovadoras.

Matizando este tema he de decir, que no se trata que los buenos alumnos no les gusten la innovación, hay estudiantes de élite que comparten su afición por esta herramienta y por las diversas metodologías que se emplean para el desarrollo de competencias.

En segundo lugar, los mapas conceptuales no ofrecen margen a la improvisación, cuando los estudiantes logran buenos resultados con sus mapas conceptuales, han tenido que realizar un trabajo extremo de organización, que suele ser agotador, y no sólo para el alumnado, sino también para el profesor que se ve abocado a medir cada paso, a ensayar con los estudiantes antes de la exposición, a revisar que los conceptos estén todos cubiertos y que el mapa de forma sintetizada contenga todo lo necesario para aprender. De ahí que es un trabajo largo y requiere tiempo por parte de los sujetos implicados (profesores y alumnos).

Los resultados de la evaluación suelen ser otras de las desventajas, de los mapas conceptuales, porque no siempre los resultados colectivos favorecen a todos los estudiantes y algunos se muestran descontentos de tener la misma nota que otro, que consideran menos inteligente, menos trabajador, menos apto, o simplemente creen que no se la merece. Porque aunque se planifique cuidadosamente toda la actividad, hay cuestiones que escapan del control tanto del profesor como de los propios estudiantes, como que un miembro del equipo abandone, no aparezca, llegue tarde o simplemente tenga alguna dificultad personal, son los imprevistos de la vida y de la práctica, lo que puede resumirse en que un grupo de estudiantes trabajen más y otros menos.

Por lo que, muchos profesores no son partidarios de hacer trabajar en equipo a sus alumnos, aduciendo que “uno hace el trabajo y los demás se aprovechan de ello”. Otros se quejan de que, en

realidad, lo que han hecho sus alumnos, más que un trabajo en equipo, es la yuxtaposición de una serie de pequeños trabajos individuales, tantos como miembros tiene el equipo. Por eso, acaban diciendo que “no saben trabajar en equipo” y abandonan, o lo utilizan muy poco”.

(PUJOLÀS: 2003, p.2).

Uno de los grandes retos de esta metodología, enseñar a trabajar y a pensar en equipo y para el equipo. Por este argumento; válido como el que más, es altamente recomendable, que más que desechar el trabajo cooperativo, y dejarlo al menor contratiempo, lo que ha de hacerse es enseñar a nuestros estudiantes a trabajar en grupo, de la misma manera que deberíamos aprender los profesores a hacerlo. El trabajo en equipo debe ser visto, no sólo como un recurso que nos brinda la metodología para enseñar y aprender los contenidos de las diferentes áreas, sino también algo que los alumnos deben aprender, como un contenido más, y que, por lo tanto, debe enseñarse de una forma sistematizada, al menos, como se enseñan los demás contenidos (PUJOLÀS: 2003, p.2).

El aprendizaje cooperativo empleando los mapas conceptuales, debe ser continuado en el tiempo, por ello es un proyecto de innovación, y es la concepción que ha primado en el devenir de los mismos, no puede ni debe ser una actividad aislada de un semestre, o de un curso, por esta razón durante más de cinco años, se ha ido aplicando la citada metodología, errores, aciertos, equivocándonos en más de una ocasión y sobre todo compartiendo nuestro trabajo con el equipo de investigadores del proyecto de mapas conceptuales, y no sólo han aprendido los alumnos a ver el trabajo en equipo como algo cotidiano en su quehacer de aprendizaje, sino que lo demandan, y terminado un semestre, ya están pensando y organizándose en la manera en que van a enfocar sus próximos mapas conceptuales.

Dice JOHNSON Y JOHNSON: *“la capacidad de todos los alumnos de aprender a trabajar cooperativamente con los demás es la piedra angular para construir y mantener matrimonios, familias, carreras y amistades estables. Ser capaz de realizar habilidades técnicas como leer, hablar, escuchar, escribir, calcular y resolver problemas es algo valioso pero poco útil si la persona no puede aplicar estas habilidades en una interacción cooperativa con las otras personas en el trabajo, la familia y en los entornos comunitarios. La manera más lógica de enfatizar el uso del conocimiento y las habilidades de los alumnos dentro de un marco cooperativo, tal como deberán hacer cuando sean miembros adultos de la sociedad, es dedicar mucho tiempo al aprendizaje de estas habilidades en relaciones cooperativas con los demás”* (JOHNSON Y JOHNSON: 1997, p 62-63).

3.3. Los mapas conceptuales y el desarrollo de las competencias.

El marco conceptual actual de la docencia requiere además de una visión integradora y con perspectiva de la educación, la profundización de la educación por competencias, de ahí que el nuevo espacio de Educación Superior orienta los esfuerzos en el desarrollo y aprendizaje sobre la base de un sistema de competencias, que *“siendo entendida de un modo más amplio, teniendo que aportar, no sólo conocimientos teórico/prácticos relacionados con el área académica y profesional que compete a cada estudiante, sino también una formación integral que se va a seguir desarrollando a lo largo de la vida”* (BLANCO Y ALBA: 2009: p 49).

De ahí que en su momento el proyecto *Tuning* abordó varias de las líneas de acción señaladas en Bolonia y, en particular, la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, la adopción de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos.

Además abogó por el sistema de competencias que han de tener los profesionales de una determinada área del saber. Competencias que describen los resultados del aprendizaje, lo que significa la medida de lo que los estudiantes pueden demostrar una vez que se haya completado los estudios.

Para ello se consultó en su momento a los profesionales y especialistas de los determinados campos del saber; cuyos resultados están contenidos en el Libro Blanco de Derecho, Título de Grado en Derecho (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), que en el ámbito de las competencias y perfiles profesionales de los Licenciados de Derecho en cuanto a las competencias interpersonales hace mención específicamente a *“ aquellas que miden las habilidades de relación social y de integración en diversos colectivos, así como la capacidad de desarrollar trabajos específicos y multidisciplinares”*.

En el ejercicio profesional del derecho, y en profesiones jurídicas, como Notarías, Registro, etc, no tiene gran peso el trabajo cooperativo, no así como en el ámbito de las empresas, la banca, las organizaciones no gubernamentales, las consultorías que abogan por esta modalidad cooperativa (Libro Blanco de Derecho: p. 148).

No obstante estas opiniones de los colectivos, entre la lista de habilidades y competencias que se ha considerado indispensable fomentar destaca: el desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo (Libro Blanco de Derecho: p 181).

La docencia por habilidades o competencias acaba suponiendo no simplemente un cambio curricular, sino un intento de reestructurar la relación entre enseñanza y aprendizaje, en definitiva, una oportunidad para la reflexión, y sobre todo para el cambio en la concepción metodológica, en una enseñanza que reúna los criterios de calidad (BIGGS, 2006, BONSÓN: 2009: p.25). Cabe que digamos, además que las competencias coadyuvan al desarrollo y a la formación integral de las personas y de los estudiantes, ya que engloban como dice BLANCO: *“todas las dimensiones del ser humano (saber, hacer, saber ser y estar) y como consecuencia, suponen un referente obligado para superar una enseñanza meramente academicista y orientar nuestra tarea hacia la formación de una ciudadanía crítica y unos profesionales competentes”*(BONSÓN: 2009, p. 25).

Ahora bien, hay que matizar este planteamiento, con independencia de las competencias, no se debe tener una visión reduccionista del tema, fomentando una modalidad de competencias y habilidades dejando a un lado a otras. La enseñanza y el aprendizaje deber ser completo y sobre todo equilibrado.

Una de las cuestiones de mayor complejidad que pueden presentarse dentro del marco de la enseñanza del Derecho, es la carencia de habilidades y competencias con las que salen formados los estudiantes, para un mundo tan cambiante y competitivo. Los conocimientos con los que salen son muy elementales, con poca visión o ninguna del mundo exterior, y muchos menos del ejercicio de la profesión. En ello se ha de seguir trabajando en los años venideros.

Por supuesto, no se trata de sustituir la teoría por la práctica, la meta es lograr que la docencia permita completar algunas lagunas, porque somos conscientes que no todas, del alumnado universitario; que de alguna forma les permita el acceso con “dignidad”, al entorno laboral.

“Queda ya muy lejos desde mi punto de vista, la visión del estudiante dotado de innumerables conocimientos teóricos de una materia, pero sin que sepa gestionar ese talento, trabajar en equipo o encontrar la esencia de los problemas. Vivimos en un mundo competitivo, donde no sólo hay que potenciar la inteligencia en una disciplina, también hay que trabajar otras competencias que demandan los mercados profesionales, y que conjuntamente con el dominio de una disciplina o una técnica conforman un graduado o un trabajador de excelencia. Se potencia lo que se llama “transferencia del aprendizaje”, lo que significa que los conocimientos adquiridos en la escuela, pueden ser útiles en la vida”. (COBAS: 2015: p 16-17).

¿Qué competencias desarrollan los mapas conceptuales?.

Los mapas conceptuales abordan casi todas las competencias requeridas para la formación de un profesional exitoso, y que pueda incorporarse a un mercado laboral cambiante. Sin ser la panacea,

porque como he señalado su aplicación tienen tanto luces como sombras, si aportan mucho a un estudiantado, fundamentalmente de Derecho que, acostumbrado a un estudio más memorístico, pueden con estas metodologías, bajar de ese pedestal de teoría, de soledad y de aprendizaje en muchos casos de la norma, a un aprendizaje más en correspondencia con las necesidades de la profesión. Así es relevante que los estudiantes desarrollen su aprendizaje en situaciones reales de ejercicio profesional, para que las futuras generaciones se desenvuelvan en el mundo profesional (ALVENTOSA: 2015, p. 49).

Como dice GUILLÉN : “ *concretamente, los mapas conceptuales constituyen una modalidad de aprendizaje cooperativo que se caracteriza no sólo en interrelacionar conceptos e ideas de manera sistematizada y cuyo objetivo es que el alumno demuestre sus conocimientos sobre una determinada institución, acto o negocio jurídico de manera activa y cooperativa, sino que también adquiera determinadas competencias*” (GUILLÉN: 2014, p 61-62).

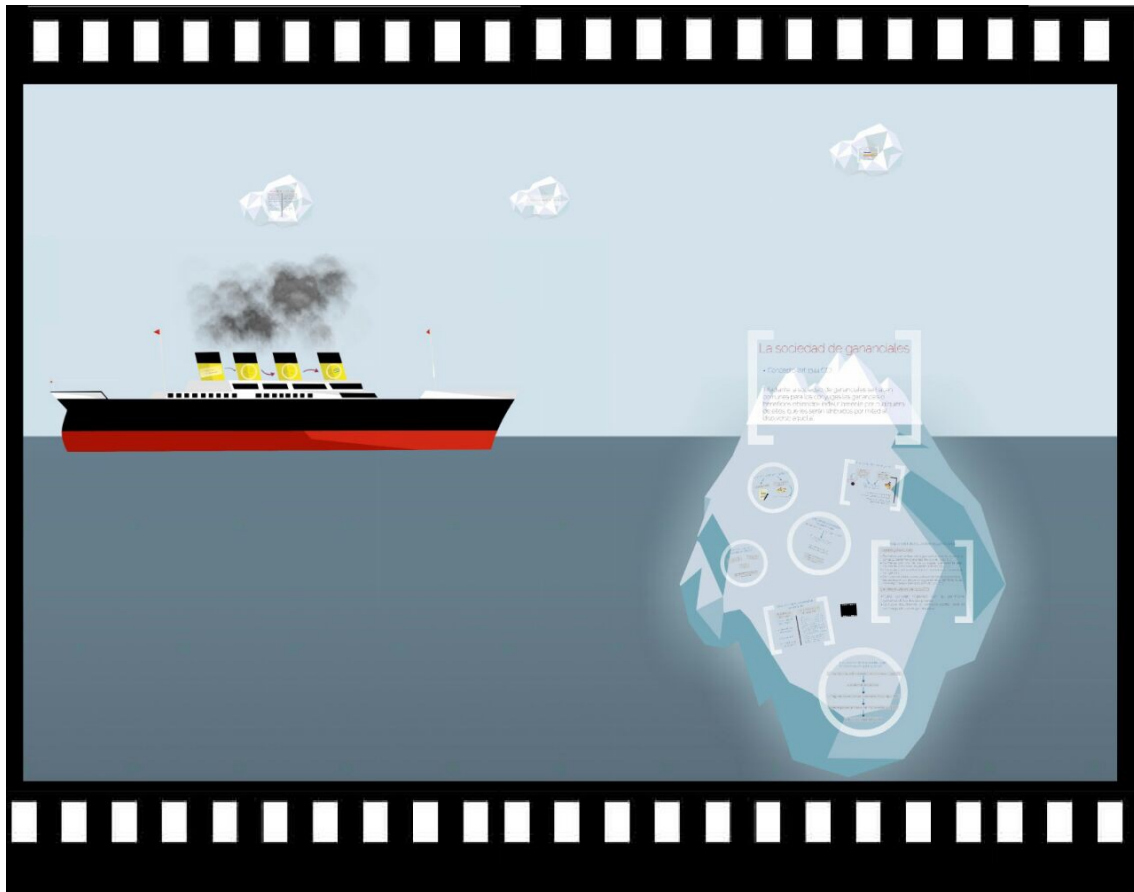
Entre las competencias que se pueden apreciar con una buena aplicación de los mapas conceptuales tenemos las siguientes:

- a) Trabajo cooperativo o en equipo.
- b) Capacidad de síntesis.
- c) Empleo de las herramientas informáticas (prezi , por ejemplo).
- d) Liderazgo.
- e) Empleo de las bases de datos jurídicas.
- f) Utilización de la argumentación jurídica.
- g) Desarrollo del pensamiento crítico.
- h) La mediación entre compañeros.
- i) El sentido de responsabilidad y el auto – compromiso con su propio aprendizaje.
- j) Administración del tiempo y la planificación de tareas y del desempeño de cada miembro del equipo.

En conclusión los mapas conceptuales desarrollan todas las competencias que aparecen en un proceso grupal, como la tolerancia, el respeto al pensamiento y opiniones de los demás, la búsqueda de información, la empatía, la elaboración de planes para actuación del grupo, aprender a pensar por y para todos, el establecimiento de acciones y metas comunes, la motivación (BLANCO Y ALBA: 2009, p. 51).

3.4. Estudio de casos de mapas conceptuales.

MAPA CONCEPTUAL 1. "TITANIC".



EQUIPO

Alba Albert Garrido.

Jorge González Molina.

María Belén Fernández Ruano.

Amaia Moreno Madina.

Desirée Panizo López.

Nombre y apellidos del profesor tutor: Maria Elena Cobas Cobiella.

Grupo y año. IV Derecho (2014-2015), Grupo M.

Nombre del mapa. Titanic: régimen económico matrimonial.

Nombre artístico. Titanic.

Mapa conceptual. TITANIC.

Equipo ganador del Primer premio de la IV Jornada de Mapas Conceptuales, efectuada el 12 de diciembre de 2014. Universidad de Valencia, Facultad de Derecho, España.

En el citado trabajo se analizó un tema de la asignatura de Derecho Civil IV, el régimen económico matrimonial, sistema de gananciales. El tema fue elegido al azar, y el equipo presentó como base para desarrollar su mapa conceptual, la historia de amor del Titanic, entre sus dos protagonistas, adaptando un poco la historia, a una pareja que se casa, y opta por el régimen económico matrimonial de gananciales.

Los recursos empleados por los estudiantes fueron los siguientes:

1. Video con imágenes de la escena de la película, con música de fondo.
2. Maqueta a tamaño aula de un barco (representativo del barco Titanic).
3. Prezi con los esquemas de las principales cuestiones que genera el sistema económico matrimonial y con especial incidencia en los requisitos, efectos y consecuencias jurídicas de los gananciales.
4. Representación teatral: Interpretación de la historia que se desarrolla en el barco entre dos personas, encuentros y desencuentros en relación a su matrimonio. Puesta en escena impecable, con galletas que ofrecieron al público en forma de salvavidas.
5. Equivalencia del hundimiento del Titanic al hundimiento o fracaso del matrimonio entre ambos, lo que lleva al divorcio y a la consiguiente liquidación del régimen que previamente habían estipulado.

Competencias desarrolladas:

1. Liderazgo, por parte de dos de los miembros del equipo.
2. Capacidad de síntesis, porque lograron interpretar la historia de una pareja, empleando un número importante de conceptos y categorías jurídicas de Derecho de Familia, que son de importancia cotidiana en el desempeño de un profesional.
3. Empleo de argumentación jurídica para resolver el problema jurídico de la pareja.
4. Utilización de recursos tecnológicos con el empleo del prezi, que fueron pasando y explicando a la par que se desarrollaba la trama y la historia.
5. Empleo de la terminología jurídica adecuada.
6. Al ser de último año del Grado en Derecho emplearon todos los conocimientos anteriores, de forma sistémica.
7. Trabajo en equipo.

MAPA CONCEPTUAL 2. “UP”.



EQUIPO

Teresa Pérez Huertas.

José Guillermo Gil García.

Rodrigo Climent Pedrosa.

Victoria Salguero Rebolledo.

Pablo Alba Repullo.

Carlota Ramírez Pérez.

José Manuel Aznar Cerdán.

Nombre y apellidos del profesor tutor: María Elena Cobas Cobiella.

Grupo y año: Grupo 3ºK, 2015.

Nombre del mapa: La Propiedad de Carl.

Nombre artístico: UP.

Equipo ganador del Primer premio de la V Jornada de Mapas Conceptuales, efectuada el 22 de mayo de 2015. Universidad de Valencia, Facultad de Derecho, España.

En el citado trabajo se analizó un tema de la asignatura de Derecho Civil III. El tema, la Propiedad fue elegido al azar y y el equipo presentó como base para desarrollar su mapa conceptual, la historia de la película Up, sobre la base de la vida de su protagonista y la relación con su vivienda, y todas las facultades que rodean a la propiedad, obligaciones, deberes y derechos de los propietarios; acciones

para proteger la propiedad etc. Fundamentada en el Código Civil español, en el estudio de las instituciones, contadas a partir de la relación entre el protagonista y el niño que le visita.

Los recursos empleados por los estudiantes fueron los siguientes:

1. Maqueta a tamaño pequeño de una casa representativa de la propiedad.
2. Globos de helio que se emplearon para hacer volar la casa por toda el aula, siguiendo el hilo conductor de la película.
3. Representación teatral de la historia, con personajes que la ilustran. Disfraces y una puesta en escena impecable.
4. Prezi con los esquemas de las principales cuestiones que genera el derecho de propiedad y la propiedad como derecho real, con eficacia erga omnes.
5. La propiedad es trabajada a partir de los personajes de la historia, sus frustraciones, conflictos y cuestiones de actualidad como el embargo, el desahucio, la hipoteca y la dación en pago.

Competencias desarrolladas.

1. Liderazgo, por parte de tres de los miembros del equipo.
2. Capacidad de síntesis, porque lograron interpretar la historia de un señor mayor, viudo, su relación con un niño, con su casa y con su propia vida, empleando un importante número de conceptos y categorías jurídicas de los derechos reales, que son de importancia cotidiana en el desempeño de un profesional.
3. Empleo de argumentación jurídica para resolver el problema jurídico del propietario.
4. Utilización de recursos tecnológicos con el empleo del prezi, que fueron pasando y explicando a la par que se desarrollaba la trama y la historia.
5. Empleo de la terminología jurídica adecuada.
6. Al ser ganadores del año anterior, emplearon la experiencia acumulada para llevar con éxito su proyecto.
7. Trabajo cooperativo.

IV. REFLEXIONES FINALES

Hay que administrar lo que se tiene y mejorar lo que hay, siempre con la idea de futuro. Los mapas conceptuales, el aprendizaje cooperativo es una filosofía de ver la enseñanza, el aprendizaje, una actitud ante el proceso docente, los estudiantes y en general el aula.

Constituye una herramienta como tantas otras de las que dispone el docente, algunos prefieren otras metodologías, otros optamos por trabajar los mapas conceptuales dentro del aprendizaje cooperativo, y vamos haciendo camino al andar.

Requiere como todas las cosas, paciencia y mucho amor, ir perfeccionando mientras se aplican, reflexionando periódicamente sobre los resultados obtenidos, comparando los mismos y quizás en ocasiones aparcarlos para retomarlos con más fuerza.

V.BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

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*, coordinado COBAS COBIELLA, M.E ; ORTEGA GIMÉNEZ, A, Thomson Reuters Aranzadi, 2015, pp 43- 57.

BLANCO A y ALBA, E., “La participación de los estudiantes y el trabajo en equipo”, *Desarrollo y Evaluación de competencias en Educación Superior*, coordinado por BLANCO FERNÁNDEZ, A, Narcea, S. A. 2009, pp 49-62.

BIGGS, J., *Calidad del aprendizaje universitario*, Narcea, S. A, 1999.

BONSÓN A., “Desarrollo de Competencias en Educación Superior”, *Desarrollo y Evaluación de competencias en Educación Superior*, coordinado por BLANCO FERNÁNDEZ, A, Narcea, S. A. 2009, pp 17-34.

COBAS COBIELLA, M.E, PÉREZ FUENTES, G.M; HERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, E.E., “ Del mito de la Caverna de Platón en la enseñanza del Derecho al perfeccionamiento de las competencias: los despachos virtuales como modalidad de la enseñanza, *www.repositoriodigital.ipn.mx* Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México, 2011.

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.

GUILLÉN CATALÁN, R., “Aproximación al derecho de contratos a través de los mapas conceptuales”, *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del*

Derecho, coordinado COBAS COBIELLA, M.E; ORTEGA GIMÉNEZ, A, Thomson Reuters Aranzadi, 2015, pp 61-68.

FRAILE ARANDA, A., “El aprendizaje cooperativo como metodología para el desarrollo de los ECTS: una experiencia de formación del profesorado de educación física”, *Revista Fuentes*, vol. 8, 2008, pp. 22-35.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., y HOLUBEC, E., *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Paidós, Buenos Aires, 1999.

LLOPIS ANDRÉS. S., Escrito de Demanda, Al juzgado de lo contencioso-administrativo número ocho, Procedimiento abreviado 306/2014.

PUJOLÀS MASET, P., “El aprendizaje cooperativo: Algunas ideas prácticas”,
http://www.muskizkoikastola.com/files/05%20Pujolas%203%20El_aprendizaje_cooperativo.Algunas_ideas_pr%C3%A1cticas.pdf, 2003.

RIERA ROMERO, G., “ El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo” , *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, Volumen 5, número 2 , 2011, pp 1-21.

COBAS COBIELLA, MARÍA ELENA. Profesora Contratada Doctora de la Universidad de Valencia. 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. Correo electrónico: M.elena.cobas@uv.es.



LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CIVIL MEDIANTE LA UTILIZACIÓN DE MAPAS CONCEPTUALES: MI PROPIA EXPERIENCIA DOCENTE(III).

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

MONTES RODRÍGUEZ, M^a PILAR. Nacionalidad española. Licenciada en Derecho en 1988 en la Universitat de Valencia. Tras recibir una 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 y delimitación competencial en materia de derecho civil así como en Derecho familia, en especial en la LREMV.

**LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CIVIL MEDIANTE LA UTILIZACIÓN
DE MAPAS CONCEPTUALES:
MI PROPIA EXPERIENCIA DOCENTE (III).**

DRA. M^a PILAR MONTES RODRÍGUEZ.

Profesora TEU Dret civil.

Universitat de València.

RESUMEN

en el artículo se recogen las experiencias docentes con mapas conceptuales realizadas durante el curso 2014-15, en el que este instrumento se ha empleado de forma activa y pasiva para articular la enseñanza de asignaturas troncales de Derecho civil.

ABSTRACT

In the article the teaching experiences with concept maps made during the course of 2014-15, in which this instrument has been used actively and passively to articulate the teaching of core subjects of civil law are collected.

De nuevo un año más los mapas conceptuales vuelven a ser el nexo de unión de un grupo de profesores decididos a innovar la docencia universitaria en ciencias jurídicas utilizando tanto métodos novedosos como tradicionales para intentar despertar el interés del alumno, hacerle razonar jurídicamente y estimular su espíritu crítico. En mi caso con estas reflexiones concluyo uno o varios ciclos docentes que se han ido reflejando en los trabajos que precedieron al presente.

En efecto, durante el curso 2014-15 he utilizado los mapas conceptuales como instrumento docente en tres diferentes asignaturas de dos titulaciones diversas con objetivos y dinámicas no siempre coincidentes. La primera de ellas es contratación en el sector turístico, asignatura obligatoria del cuarto curso del grado de turismo, la segunda es Derecho civil II, impartida en 2º A del doble grado ADE- Derecho y la tercera Derecho civil IV también de la doble titulación ADE-Derecho. Las dos últimas son asignaturas troncales y todas ellas se han impartido en valenciano.

Centraré mi análisis en las dos últimas porque en ellas los mapas conceptuales no sólo han sido empleados por mí como herramienta didáctica sino que los alumnos los han utilizado para elaborar en grupos un tema de los propuestos por mí .Por tanto, en ambos casos este instrumento docente ha cumplido su labor de forma pasiva (utilizado por el profesor) y activa (generados por el propio alumno dentro de un trabajo cooperativo).

Iniciando la exposición por Derecho civil II, asignatura troncal anual de 9 créditos perteneciente a segundo curso del doble grado ADE-DERECHO, he de señalar que los alumnos que inician el curso no habían trabajado todavía con mapas conceptuales.

La asignatura consta de cuatro partes, dos de ellas se imparten en el primer cuatrimestre (Teoría General de las Obligaciones y Teoría General del contrato) y otras dos en el segundo (contratos en particular y responsabilidad civil extracontractual).

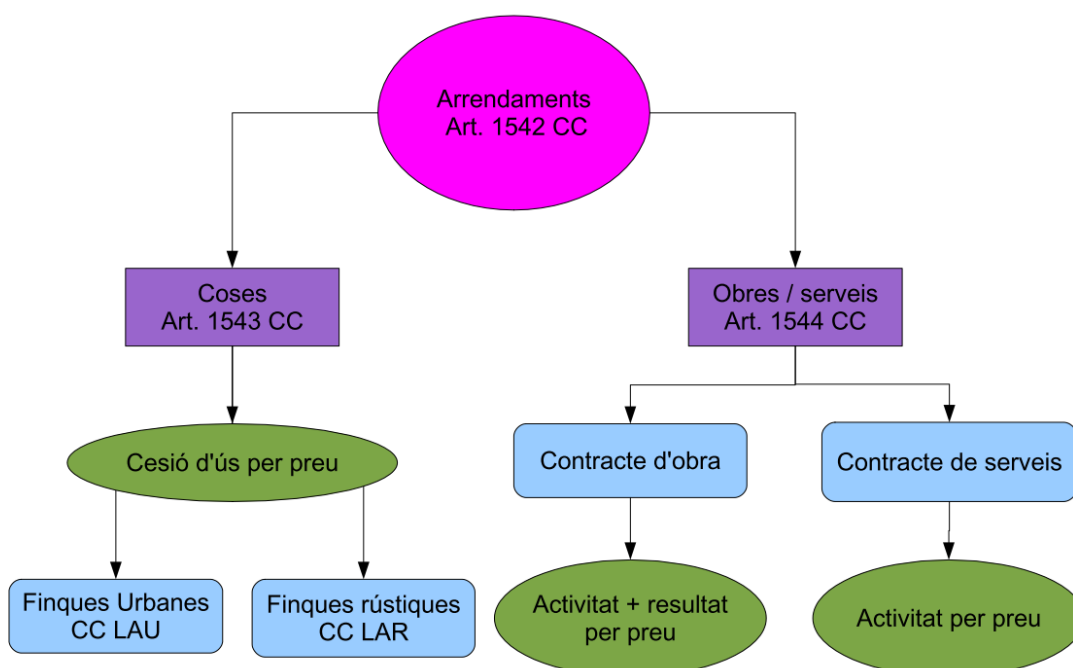
La utilización de los mapas conceptuales se ha circunscrito, como en los años anteriores, a la parte de contratos en particular.

En ella los mapas cumplen una doble función. Por un lado el profesor los utiliza como instrumento docente para explicar los contratos más importantes (compraventa, donación, arrendamientos urbanos, fianza,) mediante el empleo de programas como Freemind u Open office draw.

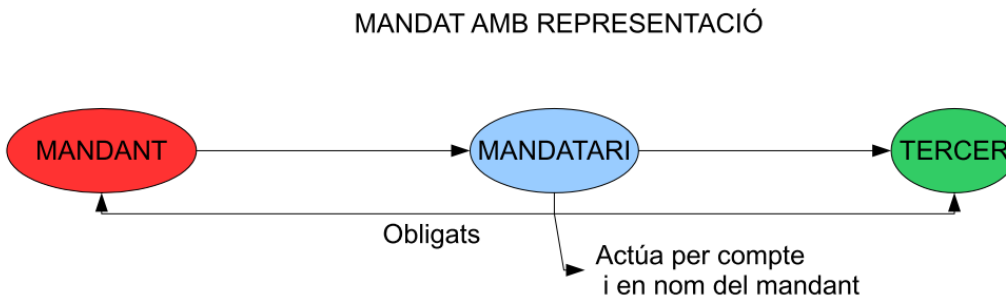
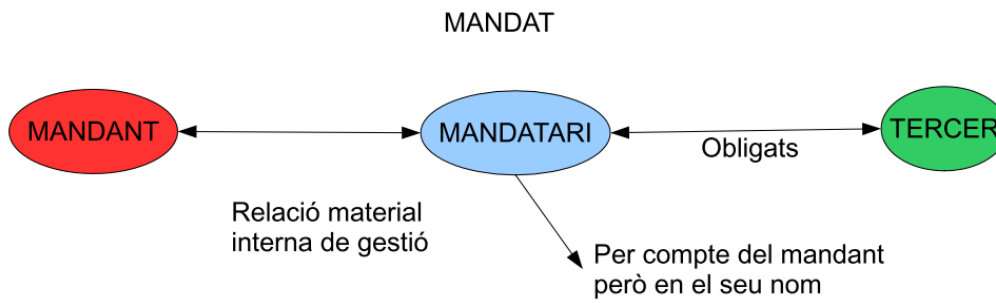
Desde esta primera perspectiva los mapas permiten facilitar a los alumnos un esquema contractual básico y visualmente interconectado en el que se recoja esquemáticamente el contenido legal del contrato. Se trata, además, de una herramienta especialmente útil para el estudio individual del alumno, sobre todo cara al examen, al permitir un rápido repaso.

Pero su empleo es singularmente relevante respecto de aquellas cuestiones que exigen una interconexión entre diversos contratos o figuras jurídicas o cuando se pretende realizar un análisis comparativo de un supuesto de hecho determinado respecto del cual existe una diferente regulación legal.

Un primer ejemplo de las primeras sería la diferenciación entre los contratos de arrendamiento de cosa y los de obra y servicio, a partir de su inclusión conjunta en el art. 1.542 CC.



Otro ejemplo de estas interconexiones lo encontramos en el contrato de mandato, regulado en los arts 1709 y ss. CC y en la diferenciación entre el mandato puro, figura recogida en el art. 1717 y el mandato representativo, incluido en el art. 1.725 del mismo cuerpo legal.



La utilización de mapas conceptuales resulta especialmente fecunda cuando el profesor pretende realizar un análisis comparativo entre dos diferentes regímenes jurídicos. En este caso nos encontramos ante el contrato de obra y la responsabilidad derivada de vicios ruinógenos. Por un lado tenemos la regulación que recoge el art. 1.591 CC que permanece vigente tras la entrada en vigor de la Ley 38/1999, de 5 de noviembre, de ordenación de la edificación (LOE).



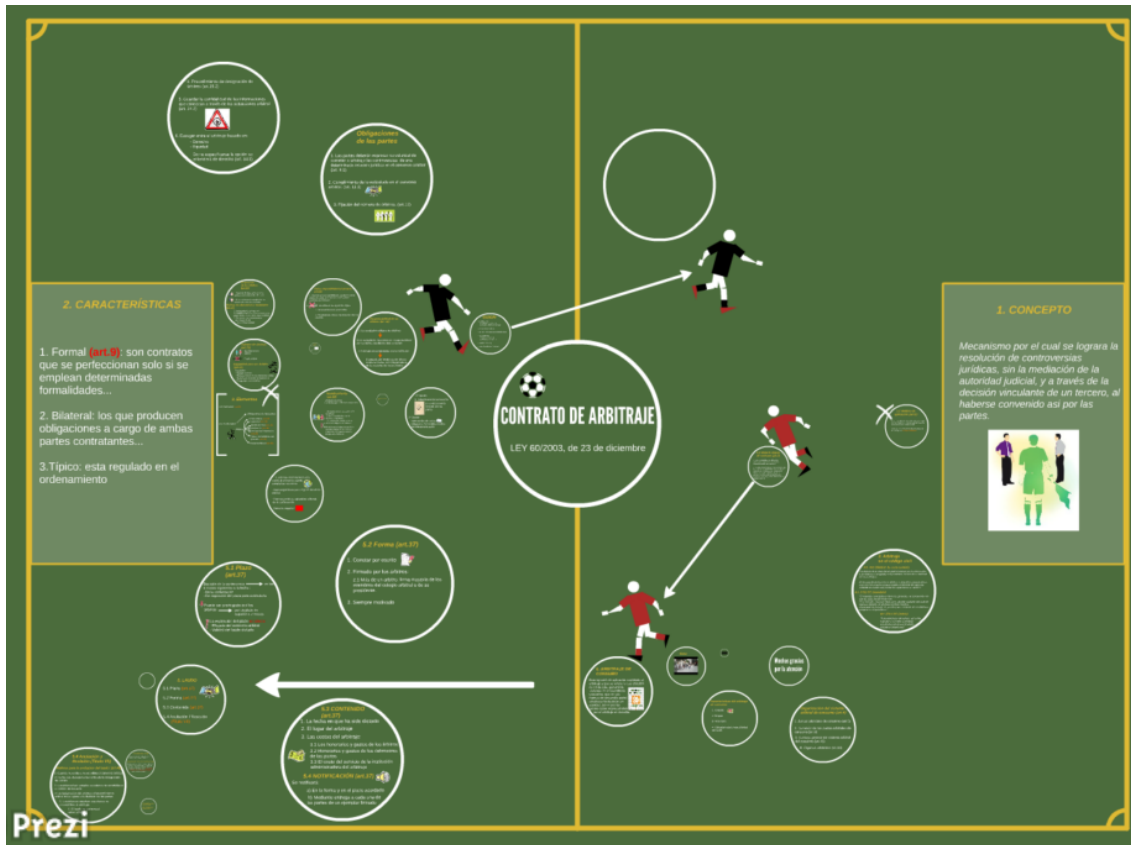
Pero los mapas conceptuales cumplen, en la docencia de Derecho civil II, una segunda función en la que la participación de los alumnos es activa. En efecto, tras la exposición por el profesor de los contratos más relevantes, se inicia una actividad complementaria en la que corresponde a los alumnos por grupos de hasta 5 elegir un contrato de la lista de restantes contratos (permuta, arrendamiento rústico, aparcería /contratos agrarios, sociedad, comodato, precario, préstamo mutuo, crédito al consumo, leasing, factoring contratos atípicos, hospedaje, depósito, aparcamiento de vehículos, transporte, viaje combinado, contratos aleatorios, transacción, mediación y arbitraje).

Con el contrato elegido deben confeccionar desde el principio del segundo semestre un mapa conceptual sobre el mismo utilizando herramientas como el prezi, freemind u open office y exponerlo en clase durante el mes de abril. Este curso 2014-15, como novedad y aprovechando que se realizó con los alumnos de segundo ADE-DRET una actividad de competencias informacionales para aprender a utilizar la base de datos Aranzadi Westlaw en la búsqueda de jurisprudencia, cada grupo se ocupó de buscar las sentencias más relevantes de los últimos 5 años relativas al contrato elegido e insertar los resultados de la búsqueda en el mapa conceptual. También se incluyó una carpeta en el aula virtual en la que se incluían todas las sentencias obtenidas en la búsqueda para tener recopilada y a disposición de los alumnos la jurisprudencia más reciente en materia de contratos en particular. Además los alumnos debían confeccionar un texto en el que explicaran, con coherencia y corrección, el régimen jurídico del contrato objeto de estudio, y en el que debería obligatoriamente incluirse una relación bibliográfica con las obras consultadas para su elaboración.

En cuanto a la exposición del mapa, la finalidad pretendida era que los alumnos se encargaran de dar la clase a sus compañeros sobre el contrato elegido. Su duración sería de un máximo de 15 minutos y podrían emplear no sólo los recursos informáticos sino que desarrollarían sus competencias orales, valorándose la originalidad expositiva.

Dos eran las opciones a elegir: En primer lugar el grupo podría representar teatralmente casos prácticos (sobre el teatro y la enseñanza del derecho COBAS: 2015, p 24 y ss y ALVENTOSA DEL RÍO: 2015, p. 43 y ss) relativos al contrato objeto de estudio, a través de los cuales explicaban todo o parte el mapa conceptual, o en segundo lugar la profesora elegía a uno de los integrantes del grupo para que explicara a sus compañeros el contenido del mapa.

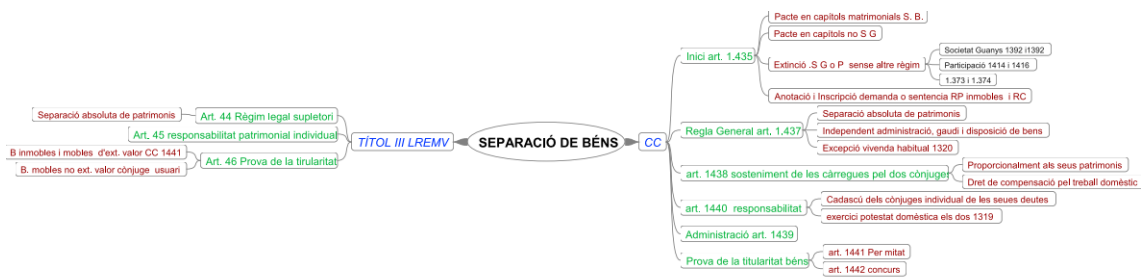
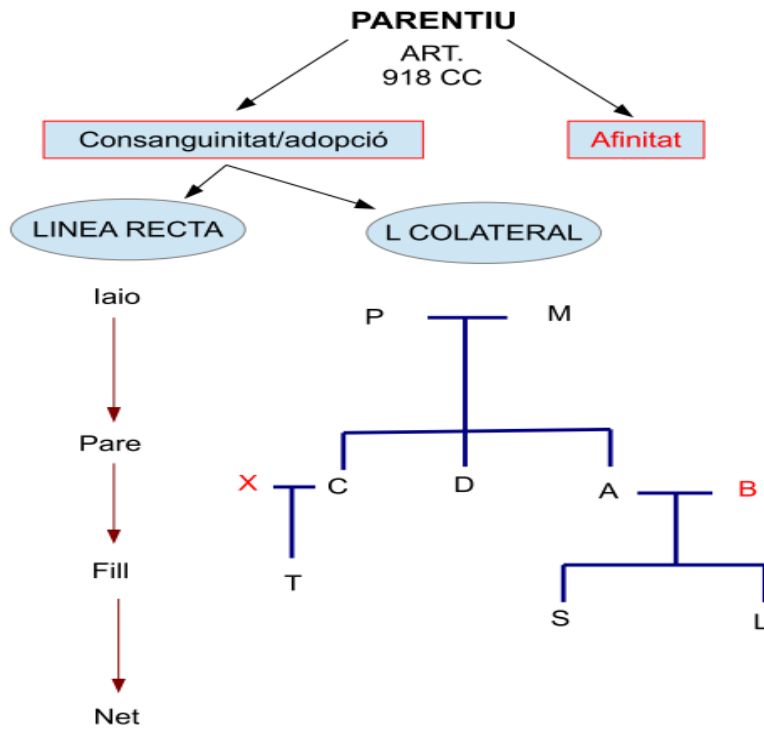
Las exposiciones de este curso fueron, en general, muy interesantes y cabe destacar por su originalidad el grupo de aparcamiento de vehículos que hicieron una página web sobre el contrato incluyendo la normativa y la bibliografía, el grupo de contratos aleatorios que participaron en las jornadas y el prezi realizado por el grupo dedicado al arbitraje.

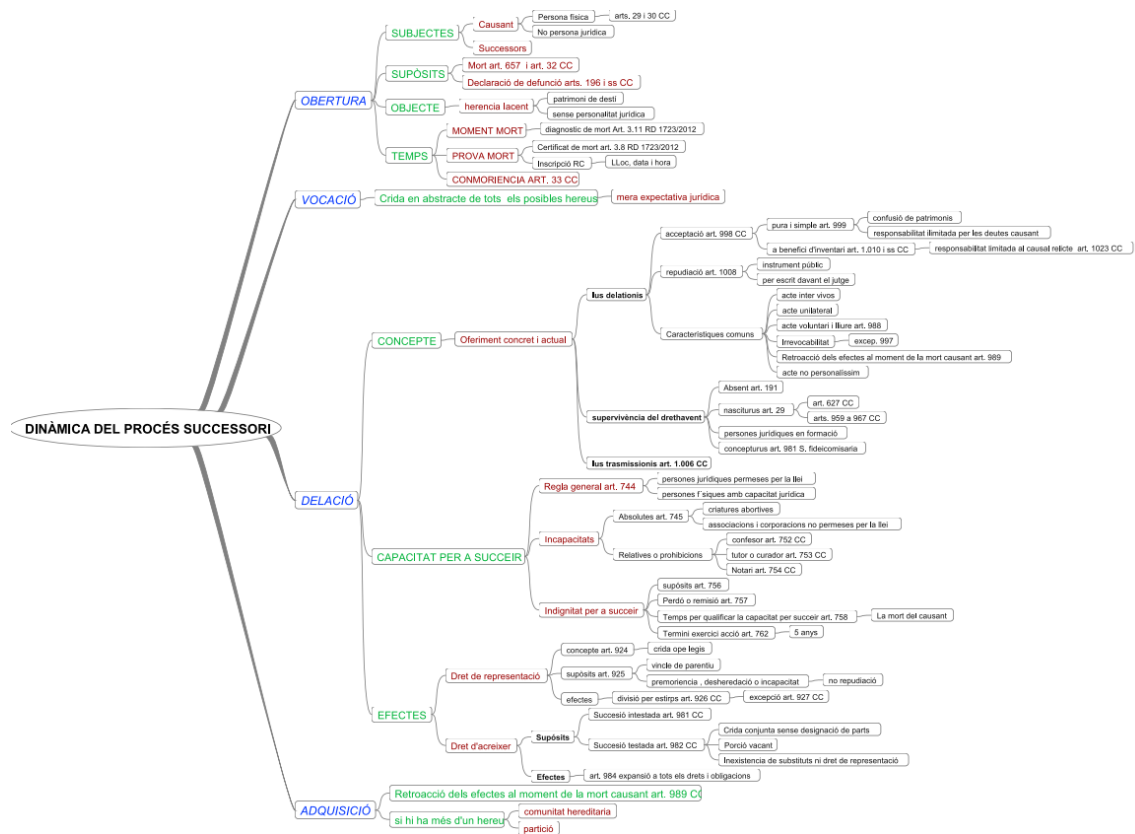


En el segundo cuatrimestre impartí en el grupo 5º A del doble grado ADE-DRET la asignatura troncal Derecho civil IV. Se trata de un grupo muy familiarizado con los mapas conceptuales dado que hemos compartido juntos la docencia de Derecho civil II en el curso 2011-12 y de Derecho civil III en el curso 2013-14. Esta nueva asignatura consta de dos partes muy diferenciadas: Derecho de familia y Derecho de sucesiones. Se trata de una materia muy extensa y compleja que debe ser impartida en tan sólo 6 créditos por lo que la utilización de mapas conceptuales es especialmente útil para poder avanzar con rapidez en el programa.

También aquí los mapas fueron utilizados tanto en mi docencia, en este caso de todo el programa como por los alumnos, de nuevo en una actividad aplicada, en la que se encargaran mediante el aprendizaje cooperativo de confeccionar y exponer un mapa.

En cuanto al empleo de los mapas como herramienta didáctica por el docente de Derecho civil IV, cabe observar que, en esta ocasión, sirven para transmitir visualmente conceptos como el del parentesco, para comparar diferentes regulaciones de un mismo régimen económico matrimonial, como sucede con la separación de bienes regulada en el Cc y en la LREMV o para interconectar las diversas fases del proceso sucesorio.





En cuanto a la actividad aplicada de mapas en Derecho civil IV, los temas a escoger se dividieron en dos grupos, el primero de derecho de familia (obligación de alimentos, filiación por medio de la utilización de técnicas de reproducción asistida, crisis familiares y custodia compartida, tutela, curatela, defensor judicial, acogimiento y adopción) y el segundo de derecho sucesorio (contratos sucesorios, comunidad hereditaria y partición, testamentos especiales, reservas viudal y lineal y la herencia en administración). En esta ocasión las exposiciones no se concentraron en un periodo de tiempo ni en una materia sino que fueron realizándose a lo largo del curso con una dinámica semejante a la que hemos visto en Derecho civil II. En esta ocasión dos fueron los grupos seleccionados para participar en las jornadas, uno de familia, con un mapa dedicado a la filiación y las técnicas de reproducción asistida y otro de sucesiones dedicado a las reservas viudal y troncal. Sus trabajos aparecen expuestos en otros lugares de este libro.

En general los alumnos de quinto, más experimentados, destacaron por su creatividad y originalidad, por el buen uso de los instrumentos técnicos (Freemind, prezi, etc) y por su rigor expositivo.

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.

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^a Pilar. Nacionalidad española. Licenciada en Derecho en 1988 en la Universitat de Valencia. Tras recibir una 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 y delimitación competencial en materia de derecho civil así como en Derecho familia, en especial en la LREMV.



LOS MAPAS CONCEPTUALES COMO MÉTODO DE INTEGRACIÓN DEL ESTUDIANTE EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO. EXPERIENCIA PERSONAL

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

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. 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. Ha sido miembro de Comités de Redacción y Consejos Editoriales de varias revistas. Ha formado parte de comités de organización y científicos de varios Congresos y Jornadas. Y pertenece a diversas Asociaciones científicas y sociales.

**LOS MAPAS CONCEPTUALES COMO MÉTODO DE INTEGRACIÓN
DEL ESTUDIANTE EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO.
EXPERIENCIA PERSONAL**

JOSEFINA ALVENTOSA DEL RÍO

Profesora Titular de Derecho civil

Departamento de Derecho civil

Universidad de Valencia

RESUMEN

La realización de un mapa conceptual implica dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje significativo y el aprendizaje activo. Ambos se pueden adquirir por el estudiante a través de la realización de un mapa conceptual elaborado individualmente o por un grupo de estudiantes. En ambos casos, se está integrando al estudiante en el aprendizaje del Derecho pues se le estimula a participar activa y directamente en el mismo. Sin embargo, se ha señalado que la realización de un mapa conceptual a través del aprendizaje cooperativo añade mayores ventajas que la elaboración del mismo de manera individual. Asimismo, también se ha podido constatar que los principios generales que deben inspirar las enseñanzas universitarias han sido integrados en el propio aprendizaje que realizan los estudiantes a través de la realización de los mapas conceptuales.

ABSTRACT

The realization of a concept map involves two types of learning: meaningful learning and active learning. Both can be purchased by the student through the realization of a concept map produced individually or by a group of students. In both cases, it is integrating the student in learning the law as it encourages you to participate actively and directly in it. However, it noted that the realization of a concept map through cooperative learning adds greater advantages than its preparation individually. Also, also it has been shown that the general principles that should inspire university education have been integrated into one's own learning performing students through the development of conceptual maps.

INDICE

1. Los mapas conceptuales en el aprendizaje del Derecho. Progresos realizados en el desarrollo de esta estrategia docente. 2. Aprendizaje individual *versus* aprendizaje cooperativo en el enseñanza del Derecho a través de los mapas conceptuales. 3. La integración del alumno/a en el aprendizaje del Derecho a través de los mapas conceptuales. Experiencia personal. 4. La integración los principios generales que inspiran los nuevos títulos en el aprendizaje del derecho a través de los mapas conceptuales.

1.LOS MAPAS CONCEPTUALES EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO. PROGRESOS REALIZADOS EN EL DESARROLLO DE ESTA ESTRATEGIA DOCENTE.

Desde la aparición del denominado Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y la publicación en nuestro país del *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, en el que se propugnaban como una de los principales modificaciones en dichas enseñanzas, entre otras muchas, 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, se han producido numerosas iniciativas, en particular por parte de las Universidades y del profesorado de las mismas, en las metodologías aplicables a los nuevos estudios desarrollados en dicho espacio.

Entre las muy variadas metodologías que se han introducido en la enseñanza del Derecho se encuentran los mapas conceptuales que han generado diversas actividades, algunos proyectos importantes y una bibliografía interesante.

Entre ellas se debe destacar la iniciativa que comenzó 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 de diversas especialidades y áreas, así como por personal administrativo de la Universidad. Y en el que han participado activamente los alumnos/as de esta Universidad (Vid. más detalladamente los resultados de esta iniciativa en COBAS: 2015, pp. 15-17).

Brevemente, se pueden señalar algunas ideas sobre los mapas conceptuales.

Los mapas conceptuales se basan en un esquema de conceptos y relaciones entre ellos, unidas por proposiciones o palabras y 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).

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).

Los elementos significativos del mapa conceptual son los conceptos, la proposición y las palabras clave (entre otros, 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).

Ahora bien, la elaboración del mapa conceptual la deben llevar a cabo los alumnos/as, 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 alumnos/as libertad de forma, siempre que ésta sirva a los objetivos que pretende dicho mapa.

Hay que partir de la idea de que esta herramienta se basa en un gráfico. De manera que los contenidos y las presentaciones de los mismos se pueden realizar a través de muy diversos medios: bien utilizando modelos gráficos que proporcionan diversos programas informáticos, bien a través de representaciones gráficas utilizando la pizarra tradicional, bien recurriendo a materiales autoadhesivos, realización de maquetas, 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: 2015, pp. 50-57).

A lo largo de la experiencia que se ha tenido en el Proyecto mencionado, la elaboración de los mapas conceptuales se han revelado como una herramienta muy útil en la enseñanza y el aprendizaje del Derecho, y más concretamente, del Derecho civil.

Y ello por dos razones principalmente.

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 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 (Por ejemplo, para que fijen el concepto de fuente material, se puede poner una foto de las Cortes Generales al lado del concepto órgano legislativo, unidos por enlaces).

De otro lado, 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 (Por ejemplo, para explicar la protección de los derechos de la personalidad en el ámbito constitucional, penal y civil pueden entrelazarse el concepto básico en un recuadro –derechos de la personalidad- a través de los enlaces con los recuadros correspondientes a Constitución Española, Código penal y Código civil).

Asimismo, los citados recursos conectados 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.

2. APRENDIZAJE INDIVIDUAL *VERSUS* APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL ENSEÑANZA DEL DERECHO A TRAVÉS DE LOS MAPAS CONCEPTUALES.

La realización de un mapa conceptual implica dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje significativo, en el que los nuevos conceptos son adquiridos por descubrimiento de los propios alumnos/as; y el aprendizaje activo, lo que supone que el estudiante se involucra directamente en el mismo (NOVAK: 1995; CANO DONATE: 2015, pp. 108-110).

Estos aprendizajes se pueden adquirir por el estudiante a través de la realización de un mapa conceptual elaborado individualmente, o bien a través de la realización del mismo por un grupo de estudiantes.

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

No cabe ninguna duda de que al estimular al alumno/a de forma individual en la realización de un mapa conceptual, se está integrando a éste/a en el aprendizaje del Derecho pues se le empuja a participar activa y directamente en ese aprendizaje.

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.

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) .

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) .

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 contruidos 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.

3. LA INTEGRACIÓN DEL ALUMNO/A EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO A TRAVÉS DE LOS MAPAS CONCEPTUALES. EXPERIENCIA PERSONAL.

La enseñanza del derecho a través de los mapas conceptuales como experiencia personal en el desarrollo de esta estrategia en los años de participación en el citado Proyecto se ha ido realizando a lo largo de varios Cursos Académicos (2011-12, 2012-13, 2013-14, 2014-2015). 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 rondaban los cincuenta estudiantes de media.

En mi experiencia personal con los estudiantes sobre la elaboración y exposición de mapas conceptuales, hemos seguido las distintas fases para la confección de los mismos a las que anteriormente se ha aludido.

De las dos posibilidades de realización del mapa conceptual, elaboración individual o cooperativa, he optado siempre por el aprendizaje cooperativo o colaborativo, pues, coincidiendo con el sector de la doctrina antes citado, estimo que proporciona a los estudiantes mayores ventajas y competencias.

En un primer momento, en la fase organizacional, lo primero que hacía era organizar grupos de trabajo, prácticamente desde el inicio de Curso, dejando su formación interna a elección de los propios estudiantes, en 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 coincido 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.

No obstante, en alguna ocasión se han planteado problemas internos dentro de los grupos formados por los propios alumnos. Estos problemas han sido ocasionales y se han referido a dificultades de integración de algún estudiante en el grupo. En todos los casos estos problemas de integración venían determinados por una causa muy concreta: los estudiantes que tenían estos inconvenientes para integrarse realizaban un trabajo remunerado fuera de la Facultad, lo que les impedía reunirse y participar activa y continuadamente en la elaboración del mapa conceptual, reuniones que normalmente se realizaban fuera del horario de las clases que yo impartía.

En estos casos, y como se trataba de situaciones aisladas, opte por ofrecerles a aquellos estudiantes que tenían estas dificultades la alternativa de poder elaborar un mapa conceptual de forma individual, a lo que siempre han accedido, dado que la realización de esta actividad constituye una prueba evaluable dentro de la evaluación continua.

En dicha fase se realizaba también la selección y organización de los temas sobre los cuales los grupos debían desarrollar su mapa conceptual. Dicha selección era realizada por mí, sin intervención de los alumnos. Siempre he elegido temas que se encuentran situados en la mitad del programa de la asignatura y que los estudiantes deben exponer, por tanto, a mediados del curso con el fin de que los estudiantes ya tengan conocimientos básicos de la asignatura para poder abordar con mayor comprensión y profundidad los temas seleccionados. Sin embargo, la elección de los temas seleccionados la realizaban los propios grupos, una vez constituidos.

Después de esta fase inicial, se pasaba a la fase de desarrollo o trabajo, en la cual el trabajo se traslada ya a los propios estudiantes, comenzando así 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). Considero que es una de las fases más importantes en donde los estudiantes se integran ya totalmente en el aprendizaje del derecho, aunque sea (y precisamente por ello) de un tema concreto.

Pues, se trata de que utilizando esta técnica los estudiantes puedan indagar por ellos mismos en el contenido del tema, eligiendo cuidadosamente los conceptos más relevantes, que, de manera gráfica, resultarán inmediatamente aprehendidos por ellos mismos y los compañeros, y al mismo tiempo interrelacionar dichos conceptos a partir de la utilización de palabras-enlace. A través de esta técnica, los estudiantes también aprenden a jerarquizar los conceptos por orden de importancia; a seleccionar los contenidos más relevantes, ya que el mapa conceptual supone la realización de una síntesis o resumen del tema; y a presentarlo de forma que con su visión se produzca un aprendizaje del tema

conciso y sencillo. El mapa conceptual contribuye a un aprendizaje activo de la disciplina, y activa la imaginación para poner en valor otras herramientas de enseñanza no tradicionales.

Es también en esta etapa cuando se produce la fase de seguimiento por mi parte en la que superviso su trabajo, en dónde me realizan preguntas sobre el tema, me cuestionan acerca de los conceptos a introducir en el mapa y me consultan sobre el modo y forma de exposición, guiándolos en su preparación hasta la culminación del mapa. Asimismo, desde el punto de vista del docente, he podido evaluar la comprensión de los estudiantes, sus habilidades de comunicación de los conocimientos adquiridos y he podido fomentar 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.

Ambas fases van intrínsecamente unidas. Y aunque en esta fase el aprendizaje recae fundamentalmente sobre los estudiantes, la interrelación con el profesor implica una forma también de enseñanza activa. Pues, como señala la doctrina, el proceso autónomo que predicen las nuevas estrategias de enseñanza “no puede aparecer huérfano de la participación del docente” y en las nuevas titulaciones la labor del docente no desaparece sino que se transforma, pues el docente “ha de procurar que el alumno avive su afán de descubrir por él mismo y de ampliar saberes” (SERRANO PÉREZ, MARTÍ SÁNCHEZ: 2010, p. 62).

Este trabajo culmina en la fase de exposición. Los mapas se exponen de manera pública y oral en el aula utilizando una parte del tiempo dedicado a la docencia. En esta etapa he decidido que todos los estudiantes que componen el grupo participen en la exposición o presentación del mapa conceptual. De esta manera fomento en cada uno de ellos el desarrollo de una habilidad: la exposición oral. Además, al participar todos los miembros del equipo en la exposición, impulso aún más la interrelación entre los compañeros y la corresponsabilidad, dado que deben distribuirse entre ellos de qué parte de la exposición se hacen responsables. De esta manera, se produce aún más, si cabe, la integración de cada uno de los miembros del equipo en el aprendizaje de las materias objeto del mapa conceptual.

Como se ha indicado anteriormente, les concedo libertad de forma para la realización de los mapas conceptuales. Al concederles esta libertad he tenido la posibilidad de contemplar como los estudiantes han utilizado variados recursos en la exposición de su mapa conceptual. He podido observar que el recurso principal y básico usado por los estudiantes es la utilización de los programas informáticos; y a continuación, el empleo de la pizarra tradicional, en alguna ocasión utilizando autoadhesivos. Sin embargo, también he podido presenciar la utilización de otras formas menos tradicionales de exponer un mapa conceptual: así, se ha presentado un mapa conceptual contenido en

cajas de cartón introducidas una dentro de otra, o dibujado en camisetas que llevaban los propios estudiantes ponentes. Asimismo, he podido contemplar cómo incorporaban al mapa conceptual dibujos, fotos, vídeos ya elaborados o de propia elaboración, acompañamiento de música, proyección en pantalla de normas de textos legales mencionados en el mapa o de frases relativas al tema tratado, entre otras. Y, por último, han utilizado la representación escénica, el teatro, en la presentación de los mapas conceptuales.

Después de la exposición oral y la presentación del mapa conceptual, dedico un tiempo para que el alumnado que hay en el aula, los demás compañeros, realicen las preguntas oportunas y se pueda iniciar un debate sobre el tema presentado por el equipo. Ello supone una reflexión colectiva sobre las distintas ideas plasmadas, y, también, una reflexión en los demás equipos sobre la elaboración y presentación de su propio mapa conceptual.

Frente a esta elaboración colectiva del mapa conceptual, como se ha indicado anteriormente, de modo aislado se realizaron por algunos estudiantes mapas conceptuales de manera individual.

En estos casos, muy pocos, la elección del tema fue realizada por mí igualmente, asesorando a los estudiantes de la misma manera que a los equipos, y, por tanto, cumpliéndose en un principio las fases organizacional, de desarrollo y de seguimiento.

Sin embargo, una vez elaborado el mapa individual por el estudiante, generalmente sobre un folio o una cartulina, faltaba la fase de exposición ante los demás compañeros, dado que yo era la única persona que iba a escuchar dicha exposición. En todas las ocasiones, los estudiantes me explicaron la elección de los conceptos y su representación gráfica, pero dichas exposiciones carecían de la riqueza, la originalidad y la amenidad de las exposiciones realizadas por los equipos. Solamente en un caso excepcional el mapa conceptual, elaborado individualmente, fue expuesto en el aula por una estudiante, por lo que en éste caso dicha estudiante tuvo un aprendizaje más completo que los otros estudiantes que realizaron el mapa de modo individual pero no lo expusieron públicamente (Mapa conceptual expuesto por Patricia Llopis con el título de “La Custodia Compartida: razones a favor y en contra”, en la asignatura de “Derecho civil IV. Familia y Sucesiones” de la Licenciatura de Derecho).

Ello es así porque en la elaboración individual de un mapa conceptual, que es un aprendizaje individual, no se dan todas las características que concurren en el aprendizaje cooperativo; por lo que estimo, como ya he señalado en el epígrafe anterior, que resulta mucho más enriquecedor para el estudiante el aprendizaje cooperativo en el mapa conceptual que el individual, como he podido

apreciar en mi experiencia personal, dado que, como acabo de señalar, he podido apreciar los resultados de uno y otro en la realización de mapas conceptuales.

4. LA INTEGRACIÓN DE LOS PRINCIPIOS GENERALES QUE INSPIRAN LOS NUEVOS TÍTULOS EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO A TRAVÉS DE LOS MAPAS CONCEPTUALES.

Se ha señalado por la doctrina que “la finalidad última de la educación, también de la Superior, es la autonomía, es decir, la capacitación no sólo para desarrollar una actividad profesional sino para el pleno desarrollo de la personalidad humana” (SERRANO PÉREZ, MARTÍ SÁNCHEZ: 2010, p. 62).

Esas dos finalidades que persigue la enseñanza deben responder a los valores esenciales insitos en nuestra sociedad que se reflejan en el contenido de nuestra Constitución y de la legislación que integra nuestro ordenamiento jurídico.

Algunos de esos valores se han recogido en la normativa derivada de la creación del Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior y que se ha adoptado en nuestro país. Así, en el *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, se señala en su artículo 3.5 que entre los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos, los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse: “a) desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos.- b) desde el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos de conformidad con lo dispuesto en la disposición final décima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos y principios.- c) de acuerdo con los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos, y debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos valores”.

A priori puede parecer que la relación entre la enseñanza del Derecho a través de la utilización de los mapas conceptuales y la aplicación de estos principios sea muy lejana.

Sin embargo, en el ámbito del Derecho civil, que, como decía el Prof. Antonio Hernández Gil, constituye el estatuto jurídico primario de la persona, la enseñanza de estos valores se convierte en primordial, y es un vehículo extremadamente pertinente para que dichos valores sean aprendidos por

los estudiantes. No en vano es en el Derecho civil donde se ha promocionado la igualdad entre hombre y mujer a través de una legislación que ha otorgado a la mujer el status de pleno sujeto de derechos, punto de partida para su reconocimiento en otros ámbitos jurídicos, de una legislación que ha establecido dicha igualdad en el seno de la familia (proyectándose también en otros sectores jurídicos) y en el ámbito patrimonial y sucesorio. También es en el Derecho civil donde se ha regulado la capacidad de obrar de las personas y las situaciones de incapacitación (aunque el legislador desacertadamente haya trasladado a la legislación procesal la regulación de estas últimas). Asimismo, es la legislación civil la primera que reguló la mediación, y lo fue en el ámbito familiar, como una proyección de la cultura de la paz.

Pues bien, éstas, y otras, han sido materias que los estudiantes han trabajado a través de los mapas conceptuales. Por lo que los valores que proclama nuestra norma fundamental, la Constitución Española, y, por ende, los principios generales que recoge el citado Real Decreto que deben inspirar las enseñanzas universitarias han sido integrados en el propio aprendizaje que realizan los estudiantes a través del desarrollo de estos temas en la elaboración de los mapas conceptuales.

Ello conlleva a que, a través de la integración de los estudiantes en el aprendizaje del Derecho mediante la realización de un mapa conceptual, se logra una de las dos finalidades que pretende la enseñanza: capacitar a los estudiantes para la actividad profesional con el añadido de integrar en esa capacitación los principios generales señalados.

Pero, además, en la aplicación de esta estrategia docente también se han integrado estos principios generales desde un punto de vista diferente.

En mi experiencia personal cabe señalar que en el desarrollo de esta estrategia docente hemos entretejido la integración del estudiante en el aprendizaje de la materia y el respeto a los citados principios generales.

Y esto se ha manifestado en los aspectos siguientes.

Por un lado, en relación al primero de los principios señalados, el respeto a los derechos fundamentales y al principio de igualdad entre hombres y mujeres, se ha de destacar que ello se ha cumplido rigurosamente. En la constitución y composición de los equipos de realización de los mapas conceptuales se ha guardado el respeto a la igualdad de la mujer. Es de destacar que en algunos grupos ha habido una mayoría de mujeres, por lo que algunos equipos estaban formados únicamente por mujeres y en algunos otros había mayoría de ellas. No he apreciado ningún tipo de

discriminación en ningún sentido. La idea de igualdad, tanto en el trato como en la distribución de tareas o de presentación de los mapas, se ha realizado conforme a dicho principio.

Por otro lado, por lo que respecta a los principios de respeto, igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas discapacitadas, he de señalar que también se han cumplido dichos principios. En la realización de los mapas conceptuales había dos estudiantes que tenían una cierta discapacidad; uno de ellos presentaba una discapacidad visual importante, y otro, una leve pero manifiesta discapacidad verbal. Ambos estudiantes fueron integrados en sendos equipos para trabajar en los mapas conceptuales. Ninguno de los dos ha tenido problemas de integración en sus respectivos equipos, y ambos han participado tanto en la elaboración como en la presentación de sus correspondientes mapas conceptuales. Desde el punto de vista académico, podría pensarse que el estudiante con deficiencias visuales no ha podido comprender lo que es un mapa conceptual, que implica la representación gráfica de los conocimientos adquiridos; sin embargo, he de significar que dicho estudiante utilizaba un ordenador especial y al preguntarle si había comprendido qué era un mapa conceptual respondió afirmativamente; lo que pude comprobar posteriormente al participar directamente en la parte de la exposición del mapa conceptual que le correspondió en la distribución interna que realizó su equipo. Respecto al estudiante con deficiencias verbales, su equipo le asignó también una parte del mapa conceptual en la presentación del mismo que realizó a su ritmo pero ciñéndose al gráfico presentado. Desde el punto de vista humano, he de destacar el espíritu de colaboración que ambos grupos respectivamente tuvieron con los dos estudiantes, y, sobre todo, el respeto hacía ellos. Por tanto, en ambos casos se pudieron cumplimentar los objetivos que pretende la realización de los mapas conceptuales con plena integración de los principios generales citados.

Por último, respecto a los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos, se ha puesto de relieve ya que la realización de los mapas conceptuales por parte de los estudiantes se ha fundamentado en dichos valores, aún sin imponerlos expresamente, y que esos valores subyacen en la constitución de los equipos, la distribución de las tareas y la asignación de las diversas partes de la presentación. Además, la realización de un mapa conceptual se basa en el aprendizaje cooperativo, y se ha definido la actividad colaborativa como un discurso, que se deriva de actitudes humanas intersubjetivas, señalando que el aprendizaje colaborativo, está centrado básicamente en el diálogo y la negociación (ZANÑARTU: 2007, pp. 1-2), que, como se sabe, suponen la base de la cultura de la paz.

Por todo ello, se puede afirmar que la integración de los estudiantes en el aprendizaje del Derecho a través de la realización de un mapa conceptual cumple con la finalidad última de la enseñanza: el pleno desarrollo de la personalidad humana.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ 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”, en la obra colectiva *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho*, Dir. María Elena cobas Cobiella y Alfonso Ortega Giménez, Ed. Thomson Reuters Aranzadi, 2015, pp.43-59.

CANO DONATE, A., “Plasmación del aprendizaje significativo”, *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho*, Dires. María Elena Cobas Cobiella y Alfonso Ortega Giménez, Ed. Thomson Reuters Aranzadi, 2015, pp. 105-110.

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

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

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

COBAS COBIELLA, M^a. E., “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*, Dires. María Elena cobas Cobiella y Alfonso Ortega Giménez, Ed. Thomson Reuters Aranzadi, 2015, pp. 15-33.

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 CEEdEG-Granma, Cuba, 2010 (1).

MOREIRA, M.A., “¿Por qué conceptos? ¿Por qué aprendizaje significativo? ¿Por qué actividades colaborativas? ¿Por qué mapas conceptuales?”, *Qurrriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, Universidad de La Laguna (Tenerife), 2010 (23), pp. 9-23.

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

NOVAK, J. D., *Teoría y práctica de la educación. La teoría del aprendizaje asimilativo de David Ausubel*, Editorial Alianza, 1995.

NOVAK, J. Y GOWIN, D., *Aprendiendo a aprender*, Ediciones Martínez Roca, S. A., Barcelona, 1988.

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.

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*, V. 3, n. 1, 2011, p. 66. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/salinasyotros/index.html en 01-07-14.

SERRANO PÉREZ, M., MARTÍ SÁNCHEZ, J.M., “La planificación y desarrollo compartido de competencias”, *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, pp. 61-67, publicación digital distribuida en Pdf, disponible en <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf>

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.

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.



LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DE FAMILIA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO.

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

CATALÁN GUILLEN, RAQUEL. Doctora en Derecho por la Universidad de Valencia, con Sobresaliente Cum Laude y Premio extraordinario de doctorado. Es Contratada Doctor 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.

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DE FAMILIA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO.

RAQUEL GUILLÉN CATALÁN

Profesora Contratada Doctor Interina 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. En este artículo se pretende exponer las principales experiencias del desarrollo de los mapas conceptuales en Derecho de Familia.

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. This article present the main experiences and results of development of concept maps used in the course of Family Law.

INDICE

I. Consideraciones preliminares. II. Los mapas conceptuales como herramienta de aprendizaje. III. Desarrollo de la propuesta: dinámica metodológica. IV. Evaluación del aprendizaje. V. Conclusiones. VI. Bibliografía.

I. CONSIDERACIONES PRELIMINARES.

La implantación de la innovación educativa en los estudios de Derecho ha supuesto un amplio abanico de técnicas, materiales, prácticas y recursos, que favorecen un mayor dinamismo en el aula.

Con esta finalidad, son muchos los métodos de enseñanza que en los últimos años se vienen desarrollando en las Universidades, tales como la enseñanza basada en problemas, el método del caso y el uso de medios audiovisuales y tecnológicos.

Considero que todos ellos pueden constituir un buen complemento a la lección magistral, que, por otro lado, no debe ser marginada, ya que el alumno que se enfrenta a una materia nueva necesita normalmente una aportación teórica previa del docente.

El mismo espíritu innovador que los métodos enumerados anteriormente persigue el aprendizaje colaborativo.

Como su nombre indica el aprendizaje colaborativo se caracteriza por el trabajo conjunto de los estudiantes, siendo la principal nota identificadora la cooperación entre ellos, los alumnos trabajan juntos para obtener un determinado resultado y la idea de pertenencia a un grupo.

Las ventajas de utilizar este método son innumerables, entre las que se pueden destacar, entre otras; el desarrollo de habilidades interpersonales y de trabajo en equipos; la responsabilidad, flexibilidad y autoestima; el trabajo de todos: cada alumno tiene una parte de responsabilidad de cara a otros compañeros, dentro y fuera del aula (BENITO A. Y CRUZ: 2007, p. 23).

II. LOS MAPAS CONCEPTUALES COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE.

Los mapas conceptuales se han convertido en una herramienta de trabajo necesaria para desarrollar las metodologías activas del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

En este artículo se pretende exponer las principales experiencias y resultados del desarrollo de los mapas conceptuales empleadas durante este curso académico en la asignatura de Derecho Civil IV, que se imparte en el último curso del Grado de Derecho en la Universidad de Valencia, con una carga lectiva de 6 ECTS y un cronograma cuatrimestral.

Concretamente, los mapas conceptuales constituyen una modalidad de aprendizaje cooperativo que se caracteriza no solo en interrelacionar conceptos e ideas de manera sistematizada y cuyo objetivo es que el alumno demuestre sus conocimientos sobre una determinada institución, o figura jurídica de manera activa y cooperativa, sino también que adquiera determinadas competencias.

Se debe recordar que los grados están encaminados a adquirir competencias que hay que delimitar, no solo jurídicas específicas, sino generales correspondientes a una determinada disciplina, en nuestro caso, las habilidades del jurista.

En esta línea se pronuncia la Guía de Derecho Civil IV que señala que el alumnado tendrá que adquirir entre las competencias genéricas, por ejemplo, la capacidad de conocer el contenido y aplicación de cada una de las ramas del ordenamiento jurídico, la capacidad para comprender el carácter unitario del ordenamiento jurídico y la necesaria visión interdisciplinaria de los problemas jurídicos, la capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales), la capacidad de leer e interpretar textos jurídicos o la capacidad para comunicarse correctamente de forma oral y escrita en el ámbito jurídico.

Por otra parte, se pretende que los alumnos adquieran unas determinadas competencias específicas de la asignatura de Derecho de familia, como cuáles son las situaciones de crisis familiares y las diferencias entre ellas, cuál es el contenido de un convenio regulador (custodia de los hijos menores de edad, pensiones, atribución de la vivienda familiar), o cuál es la regulación de los diferentes regímenes económicos matrimoniales, etc.

El mapa conceptual, como se verá más adelante en los ejemplos proporcionados por los alumnos, es una representación gráfica del desarrollo del contenido jurídico de uno de esos aspectos específicos del Derecho de Familia.

III. DESARROLLO DE LA PROPUESTA: DINÁMICA METODOLÓGICA.

En este epígrafe abordaremos los aspectos organizativos de la actividad, que el docente tendrá que explicar a los estudiantes, cuestión primordial para asegurar su éxito.

Así, el primer día de clase de presentación de la asignatura, se debería hacer referencia a la metodología de estudio, se informará a los alumnos de la utilización de esta técnica y las materias en las que se aplicará teniendo en cuenta el número de estudiantes del grupo y del método de evaluación,

Así mismo, sería conveniente dividir el grupo a su vez en subgrupos grupos de entre cuatro y cinco personas 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 o bien que sean los propios alumnos los que configuren sus propios grupos.

Además, en mi caso, se les colgó en el aula virtual el esquema general para elaborar un mapa conceptual, así como algún modelo de mapa conceptual para que les sirviera de inspiración.

Los temas asignados a cada uno de los equipos pueden a elección del profesor o como en mi experiencia ser repartidos por la fortuna, ya que se hizo un sorteo para conocer qué tema le correspondía a cada equipo.

Tras esa primera fase, la función del profesor es guiarles y acompañarles durante su elaboración, pero en ningún momento decidir por ellos en la distribución de tareas, por ejemplo.

Las tareas desarrolladas por los alumnos deben ser supervisadas por el Profesor, quien dará el visto bueno tras pulir al máximo que se han utilizado los tecnicismos apropiados y se han interrelacionado bien los conceptos o se han realizado correctamente las comparativas de las correspondientes instituciones.

Se trata sin duda de un buen momento para asentar conceptos vistos anteriormente en las clases teóricas.

El autoaprendizaje les permitió un amplio conocimiento en la materia, debiendo sintetizar para poder elaborar el mapa conceptual. Además, les ayudó a asumir decisiones, puesto que debieron decidir si trabajaban todos conjuntamente la totalidad de los aspectos del mapa o se repartían los elementos del contrato individualmente.

La mayoría de los equipos se inclinaron por tomar la decisión de trabajar cada miembro individualmente, pero tras su análisis y sintetización se reunieron para debatir cada uno de los aspectos tratados y poner en común sus conclusiones, agrupar la interrelación de conceptos, con el objetivo representar gráficamente el tema asignado.

Sin olvidar que los grupos aprendieron a gestionar los problemas, puesto que si uno de los alumnos no realizaba las tareas por ellos mismos pactada debían saber cómo reaccionar y decidir sobre las consecuencias sobre ello, puesto que su inactividad ante los problemas y no saber solucionarlos podría perjudicar a todo el equipo.

La última fase del proceso de autoaprendizaje es la exposición por los alumnos del mapa conceptual ante sus compañeros y un posterior debate y planteamiento de dudas.

IV. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.

El papel del alumno es de implicación, adiós a la pasividad en el aula, a estar quieto, copiando o escuchando al profesor, mientras éste enseña conceptos ya definidos. Su rol cambia, se convierte en un copartícipe de la actividad docente.

Sin alumnos activos y con ganas de participar no hay docencia ni trabajo para los profesores, cuestión clave para este tipo de enseñanza y a lo que habría que añadir, si no logramos que se impliquen hemos fracasado; ellos y nosotros; habida cuenta que nuestro papel es lograr que los alumnos sean los “autores del proceso docente” y no al revés. Pero, en cualquier caso, nuestra responsabilidad es implicarlos y convertirlos en agentes activos y responsables de su propia docencia y del aprendizaje.

Por ese motivo, los mapas conceptuales se convierten en herramientas de evaluación. Formarán parte del sistema de evaluación continua y con una nota numérica unitaria para todo el grupo teniendo en cuenta las características del aprendizaje colaborativo que se han mencionado anteriormente.

La evaluación de la actividad tendrá en consideración dos elementos, a valorar con dos puntos, considerando el tiempo y el esfuerzo dedicado a cada una de las fases de la actividad que representan: en primer lugar, la participación del alumno durante el proceso de elaboración de los mapas; en segundo lugar, el final de la actividad, donde unos y otros deberán exponer los mismos.

Por lo que respecta a la participación del estudiante durante el desarrollo de los mapas, el hecho de haber dividido el aula en pequeños grupos debería haber facilitado que el docente tenga un criterio personalizado sobre la participación de cada estudiante. Ello permitirá el análisis de múltiples habilidades: entre otras, su implicación, interés, aportación, dominio de la asignatura y habilidad para trabajar en grupo.

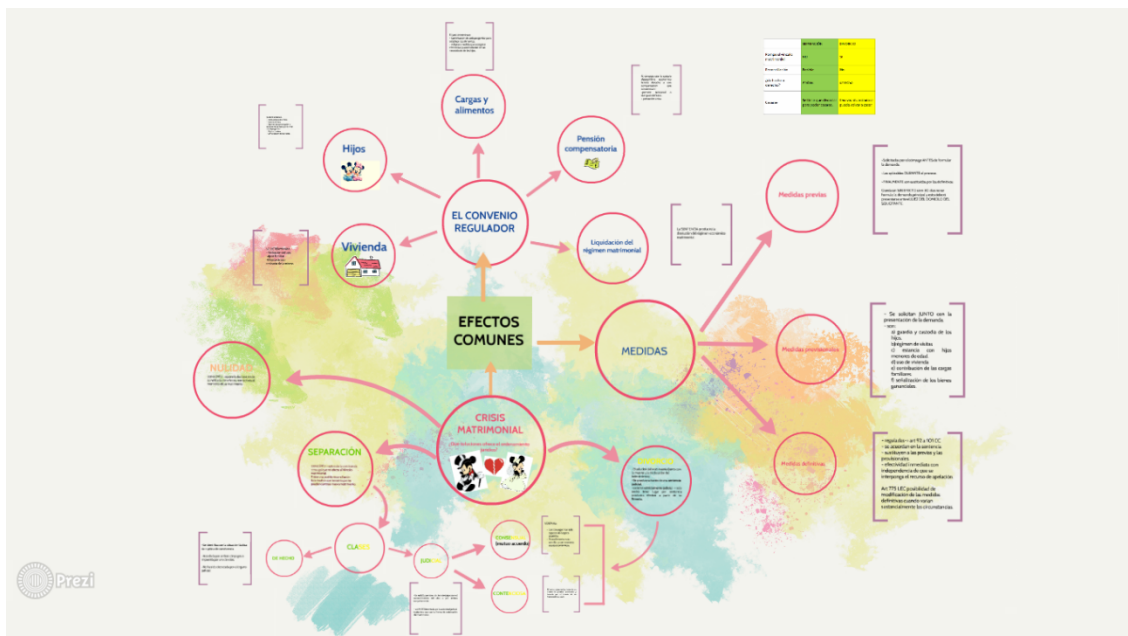
El segundo elemento de evaluación se tendrá en consideración al final de la actividad: una vez preparados los juegos, cada subgrupo será evaluado por medio de la exposición, el resumen del tema expuesto y el prezi realizado.

Los resultados obtenidos fueron muy satisfactorios, puesto que los alumnos desarrollaron no sólo las competencias genéricas como participación de todos los miembros de un grupo, la capacidad de

síntesis o análisis crítico o expresión oral, sino los objetivos específicos de la asignatura respecto a los temas propuestos.

En este apartado voy a mostrar alguno de los mapas conceptuales que fueron elaborados con el programa prezi por mis alumnos.

Ejemplo 1 de mapa conceptual: Efectos comunes de la separación y el divorcio



Este elaborado mapa conceptual se inicia desde el concepto de crisis matrimonial, pasando por el breve análisis comparativo de cada una de las figuras (nulidad, separación y divorcio, para posteriormente centrarse en los efectos comunes de las mismas, pero habiendo diferenciado el procedimiento contencioso del de mutuo acuerdo con la elaboración del convenio regulador.

Como se puede observar, se analizó la custodia de los hijos, la pensión por alimentos, la atribución del uso de la vivienda familiar después de la separación o el divorcio, la pensión compensatoria, así como la liquidación del régimen económico matrimonial.

Ejemplo 2 de mapa conceptual: La nulidad matrimonial

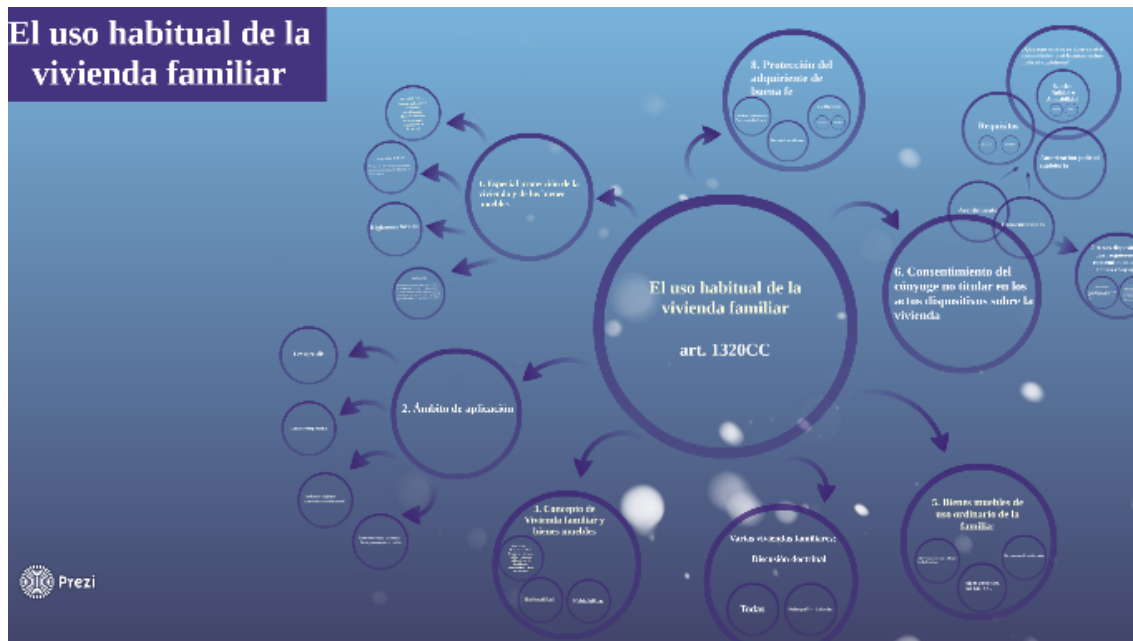


El segundo mapa conceptual que les muestro, hace referencia a la nulidad matrimonial.

La asignatura de Derecho de Familia desarrolla los aspectos sustantivos de la nulidad matrimonial, pero debe ser completada con el Derecho Procesal para que el estudiante obtenga una global formación jurídica.

Esa misma consideración estimaron los alumnos y en el desarrollo del mapa conceptual concedieron una relevancia suficiente al procedimiento de la nulidad matrimonial para poder entender ésta en toda su plenitud sustantiva y procesal.

Ejemplo 3 de mapa conceptual: El uso habitual de la vivienda familiar



El último mapa conceptual que quiero mostrar trataba sobre “El uso de la vivienda familiar”.

Como se observa el grupo que desarrolló este trabajo partió del artículo 1320 CC que establece que “para disponer de los derechos sobre la vivienda habitual y los muebles de uso ordinario de la familia, aunque tales derechos pertenezcan a uno solo de los cónyuges, se requerirá el consentimiento de ambos o, en su caso, autorización judicial”.

V. 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 la metodología empleada, 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, los mapas conceptuales mejoran la pedagogía universitaria y son una herramienta a seguir utilizando y perfeccionando.

VI. BIBLIOGRAFÍA

BELINCHÓN ROMO, R., "Nuevas técnicas aplicadas en el ámbito de la enseñanza del derecho: el trabajo en grupo como parte del aprendizaje colaborativo", *Revista del CES Felipe II*, núm. 13, 2011.

BENITO A. y CRUZ, A., *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*", Ediciones Narcea, 2007.

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

DELGADO GARCÍA, A. M., *Evaluación de las competencias en el espacio europeo de educación superior. Una experiencia desde el derecho y la ciencia política*, Barcelona, Bosch, 2006.

GUILLÉN CATALÁN, RAQUEL. Doctora en Derecho por la Universidad de Valencia, con Sobresaliente Cum Laude y Premio extraordinario de doctorado. Es Contratada Doctor 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.



TRABAJO COLABORATIVO Y MAPAS CONCEPTUALES COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN EN LA DOCENCIA DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO.

Carmen Uriol Egado.
Doctora en Derecho. Prof. Asociada de D. Financiero y Tributario
Universitat Jaume I de Castellón

URIOL EGIDO, CARMEN Profesora Asociada de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad Jaime I de Castellón. Asesora fiscal. Licenciada en Derecho. Máster en Derecho Financiero y Tributario (Centro Superior de Estudios Fiscales. Universidad de Oviedo). Doctora en Derecho por la Universidad de Oviedo. Premio extraordinario de doctorado. Estudios de especialización en Derecho Financiero y Tributario en el Instituto de Estudios Fiscales (www.ief.es), en la Universidad Austral de Buenos Aires (<http://www.austral.edu.ar/fd/>), en la Universidad de Bolonia (www.unibo.it) y en la Universidad de Bérgamo (www.unibg.it). Ha participado en varios proyectos de investigación concedidos por el Ministerio de Economía y Hacienda, por el Ministerio de Ciencia e Innovación y por la Generalitat Valenciana. Autora de diversas publicaciones y documentos científico-técnicos en revistas especializadas en la materia (Tribuna Fiscal, Impuestos, Crónica Tributaria) así como de varios capítulos de libros. Ha presentado varias comunicaciones en Congresos y Seminarios nacionales e internacionales de Derecho Financiero y Tributario.

TRABAJO COLABORATIVO Y MAPAS CONCEPTUALES COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN EN LA DOCENCIA DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO.

CARMEN URIOL EGIDO

Doctora en Derecho. Prof. Asociada de D. Financiero y Tributario.

Universitat Jaume I de Castellón.

RESUMEN

El presente estudio tiene como finalidad proponer el trabajo cooperativo con mapas conceptuales como metodología adecuada para desarrollar y evaluar determinadas competencias asignadas a la materia Derecho Financiero y Tributario I del Grado de Derecho de la Universitat Jaume I de Castellón.

ABSTRACT

This study aims to propose cooperative work with concept maps as a methodology to develop and assess specific abilities assigned to Tax Law of Law Degree at the University Jaume I of Castellón.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN. 2. COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS DE LA ASIGNATURA DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO I EN EL GRADO EN DERECHO DE LA UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓN. 3. EL TRABAJO COOPERATIVO Y LOS MAPAS CONCEPTUALES COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN. CONCLUSIONES. 4. BIBLIOGRAFÍA.

1.INTRODUCCIÓN

Se puede afirmar que la instauración de un modelo de educación centrado en las competencias es uno de los cambios fundamentales que ha supuesto el Espacio Europeo de Educación Superior.

El Ministerio de Educación y Ciencia manifestó en su momento la clara intención de definir los contenidos formativos del título y de cada una de las materias que lo integraban en términos de “capacidades, competencias y destrezas” (Presentación de la propuesta de directrices generales propias de los estudios de grado, 2006, <http://www.mec.es/educa/ccuniv/>, p. 1). De ahí que, ya entonces, el Documento Marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior expuso dos directrices que debían presidir el diseño de todas las titulaciones.

En primer lugar, fue necesario definir el perfil profesional del egresado y, en segundo lugar, se determinaron las competencias que dicho perfil integraba (Documento Marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, Ministerio de Educación y Ciencia, 2003, en la siguiente dirección: http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf). Una vez fijadas las mismas se elaboraron los diferentes planes de estudios con las materias y competencias correspondientes.

En la determinación de cuáles habían de ser las competencias específicas de cada titulación es necesario hacer referencia a un trabajo fundamental: la Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación creó un Programa de Convergencia Europea cuyo objetivo fue potenciar actuaciones para impulsar la integración de la Educación Superior española en el Espacio Europeo de Educación Superior. Dentro de este Programa, se elaboraron los conocidos “Libros blancos” de los títulos de grado, en los que se lleva a cabo un análisis de los estudios correspondientes o afines en Europa, características de la titulación europea seleccionada, estudios de inserción laboral de los titulados durante el último quinquenio, y, lo que quizás sea más interesante, los perfiles y competencias profesionales de cada uno de ellos.

Por lo que respecta al Grado de Derecho, en el año 2005 vio la luz el Libro Blanco del Título de Grado en Derecho, que enumera una lista de competencias y habilidades que denomina “indispensables”, y que se deben fomentar a lo largo de la formación de los futuros graduados en Derecho (cfr. Libro Blanco del Título de Grado en Derecho, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005, (http://www.aneca.es/var/media/150240/libroblanco_derecho_def.pdf).

Como ya había apuntado la doctrina, las consecuencias que ello supondría a la hora de desarrollar la docencia universitaria no se hicieron esperar (AA.VV., coord. por De Miguel, 2006; ESCALONA Y LOSCERTALES, 2005, AA.VV., coord. por Benito y Cruz, 2005, y AA.VV., coord. por COLAS Y DE PABLOS, 2005).

En este contexto deben situarse la incorporación de metodologías docentes complementarias a las tradicionales, que permitan hacer realidad este aprendizaje basado en competencias.

El presente estudio tiene como finalidad proponer el trabajo cooperativo con mapas conceptuales como metodología adecuada para desarrollar y evaluar determinadas competencias asignadas a la materia Derecho Financiero y Tributario I del Grado de Derecho de la Universitat Jaume I de Castellón.

2.COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS DE LA ASIGNATURA DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO I EN EL GRADO EN DERECHO DE LA UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓN.

Dejando a un lado las competencias básicas -cuyo desarrollo debe garantizar el Grado de Derecho, tal y como dispone el Anexo I del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, relativo a la Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales-, este trabajo se centrará en el modo de desarrollar y evaluar ciertas competencias específicas en la asignatura Derecho Financiero y Tributario I de la Universitat Jaume I de Castellón a través de la realización de mapas conceptuales por los estudiantes.

La Memoria del Título Graduado o Graduada en Derecho por la Universitat Jaume I de Castellón asigna a la materia Derecho Financiero dos competencias genéricas -concretamente la capacidad de análisis y síntesis y la resolución de problemas-, y una competencia específica, -la capacidad para analizar el ordenamiento financiero español e interpretar y aplicar las normas jurídicas que lo integran- (Memoria del Título Graduado o Graduada en Derecho por la Universitat Jaume I de Castellón, <http://ujiapps.uji.es/estudis/eees/titols/memcompletesuji/mcomdret.pdf>).

A la hora de elegir las metodologías apropiadas para el desarrollo de tales competencias, es necesario, en primer lugar, definir la competencia y concretar una serie de indicadores de la misma para poder, seguidamente, determinar su nivel de desarrollo. Esta labor, permitirá además, la elaboración de rúbricas de evaluación; es decir, un conjunto de criterios o niveles de consecución de los indicadores previamente concretados. Las rúbricas de evaluación, se presentan, en este sentido, como una herramienta idónea para evaluar competencias.

Un enfoque tradicional de la evaluación se centraría exclusivamente en un mecanismo acreditativo de los conocimientos de los estudiantes. De ahí la necesidad de promocionar una evaluación para el aprendizaje, orientando al estudiante a identificar qué debe hacer para avanzar adecuadamente en una materia (BONSÓN Y BENITO: 2007, p. 90).

Conviene tener presente, en esta misma línea, que la normativa de evaluación del estudiante de la Universitat Jaume I de Castellón contempla “la evaluación de competencias y conocimiento y su revisión como una parte consustancial del proceso de aprendizaje”. Por ello, en el proceso de aprendizaje es fundamental ofrecer pautas que permitan al estudiante avanzar en el desarrollo de las competencias del Grado que están cursando.

Imagínese que, dentro de la asignatura Derecho Financiero y Tributario I, se plantea un supuesto práctico mediante el cual se pretende trabajar la competencia genérica relativa a la “resolución de problemas”. De nada serviría evaluar dicho trabajo basándose exclusivamente en la corrección o incorrección de las conclusiones a las que llega el estudiante si, paralelamente, no se le ofrecen criterios previos que orienten su trabajo, y propuestas de mejora que permitan en posteriores ocasiones poner en práctica la competencia que se está desarrollando.

En la competencia genérica “resolución de problemas”, podrían considerarse como indicadores, entre otros, los siguientes:

- a) Identificación de las cuestiones jurídicas relevantes partiendo de un supuesto planteado.
- b) Fundamentación jurídica (el estudiante aplica la norma al caso concreto, consulta o aplica jurisprudencia o doctrina administrativa).
- c) Manejo de vocabulario jurídico específico.

Posteriormente, podrían establecerse los siguientes niveles de aprendizaje:

Competencia genérica resolución de problemas				
Indicadores	Niveles de aprendizaje			
	4	3	2	1
- Identificación de las cuestiones jurídicas relevantes, partiendo de un supuesto planteado.	Identifica las cuestiones y es capaz de intuir posibles variantes/hipótesis.	Identifica los problemas y propone soluciones correctamente	Identifica los problemas, propone soluciones incompletas o incorrectas, pero dentro	No identifica problema jurídico alguno.

			de un margen lógico de interpretación del supuesto.	
- Fundamentación jurídica (el estudiante aplica la norma al caso concreto, consulta o aplica jurisprudencia o doctrina).	Siempre, acudiendo a diversas fuentes y utilizándolas conjuntamente.	Acude a algunas fuentes jurídicas.	Sólo acude a fuentes legislativas básicas.	No sabe a qué fuentes dirigirse.
- Manejo de vocabulario jurídico específico.	Emplea vocabulario jurídico complejo correctamente.	Emplea vocabulario jurídico medio.	Emplea vocabulario jurídico erróneamente	No emplea vocabulario o jurídico.

Como puede comprobarse, con esta rúbrica se evalúan resultados de aprendizaje que van más allá de los necesarios conocimientos teóricos, y se permite al estudiante conocer con mayor precisión qué concretos aspectos van a ser tenidos en cuenta a la hora de ser evaluado, así como mejorar en el desarrollo de la competencia.

3. EL TRABAJO COOPERATIVO Y LOS MAPAS CONCEPTUALES COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN. CONCLUSIONES.

Como acaba de señalarse, en el marco de las metodologías activas en educación superior, las rúbricas se han convertido en un instrumento esencial para la evaluación formativa de los estudiantes (GALLEGO Y RAPOSO-RIVAS: 2012, p. 198). Junto a ellos, es conocido el empleo de técnicas de evaluación complementarias tales como: pruebas de ejecución, cuestionarios, aprendizaje basado en problemas, método del caso o portafolio, por citar algunos de los más conocidos.

Por el contrario, los mapas conceptuales suelen ser concebidos como instrumentos de aprendizaje o estrategia didáctica en tanto que facilitan el “aprender a aprender”; es decir, el autoaprendizaje. En este sentido, se promueve el sistema basado en la formación continuada, conocida por las siglas inglesas LLL (*long life learning*), como acumulación de todas las etapas formativas que se irán computando para establecer el grado de cualificación de una persona y la actualización de sus conocimientos (Decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de

noviembre de 2006 por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente).

En las Actas de la I Jornada de Innovación Docente de los mapas conceptuales, celebrada en la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia en mayo de 2012 se dejó constancia de la conveniencia de la utilización de los mapas conceptuales en la docencia del Derecho Financiero y Tributario (URIOL: 2012).

En este sentido conviene recordar cómo, sin conceptos, no hay comprensión ni desarrollo cognitivo. En efecto, en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, los conceptos constituyen un aspecto fundamental, ya que la comprensión de nuevos conocimientos y la resolución de problemas dependen, en gran medida, de la disponibilidad de conceptos superordenados y subordinados (MOREIRA: 2010). Se trata de un proceso de aprendizaje propio de adultos en el que se adquieren nuevos conceptos por interacción y anclaje en los ya existentes (MOREIRA: 2010, p. 10).

Por ello, el docente universitario debe promover un aprendizaje significativo; es decir, un aprendizaje con comprensión, retención y capacidad de transferencia. Se trataría de superar el tradicional aprendizaje memorístico, que impide resolver situaciones diferentes a las trabajadas en el aula (Moreira, 2010, p. 12).

Y, aunque ya se ha señalado en trabajos anteriores (URIOL: 2012, pp. 20 y ss.), es importante recalcar de nuevo la interesante aportación de Novak (NOVAK: 1997), quien introduce una idea humanística, según la cual el aprendizaje significativo contribuye a una integración positiva, constructiva de pensamientos, sentimientos y acciones, de modo que, cuando el aprendizaje es significativo, esa integración es siempre positiva y lleva al engrandecimiento humano.

Los mapas conceptuales son un recurso idóneo para facilitar este tipo de aprendizaje, constituyendo, además, una herramienta válida para el estudio de todos los ámbitos de conocimiento (MOREIRA: 2010, p. 13; NOVAK: 1997, p. 15).

La Memoria del Título Graduado o Graduada en Derecho por la Universitat Jaume I de Castellón establece, como resultados de aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario, los siguientes:

- a) Conocer el régimen jurídico de los ingresos y gastos públicos.
- b) Describir, relacionar e interpretar situaciones y planteamientos básicos en el ámbito del derecho financiero.
- c) Identificar y analizar un problema de Derecho Financiero para generar alternativas de solución, aplicando los métodos aprendidos.

- d) Interpretar el régimen jurídico de los ingresos y gastos públicos de acuerdo con los principios constitucionales rectores del ordenamiento financiero.

Si previamente no se han adquirido los conceptos propios y específicos que afectan a esta rama del Derecho, se puede afirmar la práctica imposibilidad por parte de los estudiantes de lograr tales resultados de aprendizaje.

En este trabajo, se pretende demostrar cómo los mapas conceptuales pueden constituir una eficaz herramienta de evaluación que permite la detección por parte del docente de errores conceptuales de los estudiantes.

Imagínese un escenario real en la docencia del Derecho Financiero y Tributario. Por ejemplo, el tema 9 de la Guía docente de Derecho Financiero y Tributario I de la Universitat Jaume I de Castellón (Sujeto activo. Obligados tributarios. Sujetos pasivos. Obligados por anticipación y repercusión del tributo. La sucesión en el tributo. Los responsables tributarios. Capacidad de obrar y representación. Domicilio fiscal).

Lógico y recomendable es abordar dicho tema acudiendo a la lección magistral, en tanto que “modalidad organizativa de la enseñanza en la que se utiliza fundamentalmente como estrategia didáctica la exposición verbal por parte del profesor de los contenidos sobre la materia objeto de estudio” (DE MIGUEL: 2006, p. 27).

Sería una herramienta adecuada –aunque no única- para transmitir los conceptos previos necesarios (MARTÍN FERNÁNDEZ: 2002, p. 192), y para crear en el estudiante en una situación de “tensión” que le predisponga a seguir aprendiendo sobre el tema concreto que se está tratando, intentado despertar el interés por problemas específicos de la materia que eran totalmente ignorados. En palabras de los pedagogos: “Transmisión de conocimientos y activación de procesos cognitivos en el estudiante” (DE MIGUEL: 2006, p. 21).

Tras este primer momento, sería recomendable complementar la sesión con la resolución de problemas, de modo que se pueda desarrollar la competencia genérica que anteriormente se ha descrito.

Sin embargo, como paso previo, sería interesante, desde el punto de vista docente, verificar que los conceptos han sido correctamente asimilados.

En este momento los mapas conceptuales se convierten en un instrumento muy eficaz para verificar que se ha generado este aprendizaje significativo, pues ya se ha señalado la utilidad de los mapas conceptuales en el campo del Derecho para evaluar la comprensión de la docencia y medir la comprensión de conocimientos (COBAS: 2014, p. 617).

Se sugiere para un adecuado empleo de mapas conceptuales como herramienta de aprendizaje y evaluación seguir el siguiente orden en la ejecución de la actividad.

En un primer momento se invitará a los estudiantes a que elaboren de forma conjunta un mapa conceptual sobre algunas de las cuestiones explicadas.

Como paso previo debe verificarse que los estudiantes saben qué es un mapa conceptual (AA.VV: 2011, p. 15). La experiencia demuestra que suelen identificarlo con el tradicional esquema de contenidos. De detectarse esta carencia, habría que enseñarles a elaborar los mapas, suministrando previamente algunas sencillas instrucciones al respecto.

De otro modo, pretender que los estudiantes elaboren sus mapas conceptuales sin proporcionales herramientas para ello, además de entrañar una cierta complejidad, no suele ser incentivador.

Sin embargo, si se invita a los estudiantes a elaborar mapas conceptuales sobre un tema concreto que acaba de ser tratado en el aula, y se constituyen pequeños grupos para que trabajen de manera conjunta, la tarea se transforma inmediatamente en un reto para ellos, y experimentan este tipo de aprendizaje.

Paralelamente, se están fomentando entornos de aprendizaje cooperativo, en los que se promueve el trabajo conjunto para maximizar su aprendizaje y lo desarrollan de forma colectiva, coordinada e interdependiente (BENITO, BONSON E ICARÁN: 2007, p. 22). Consiguientemente, se trabaja la competencia básica del Grado del Derecho establecida en el Anexo I del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, consistente en que los estudiantes desarrollen aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Esta actividad será tenida en cuenta como parte de la evaluación continua o evaluación a través de trabajos académicos, tal y como figura en la Guía Docente de Derecho Financiero y Tributario I.

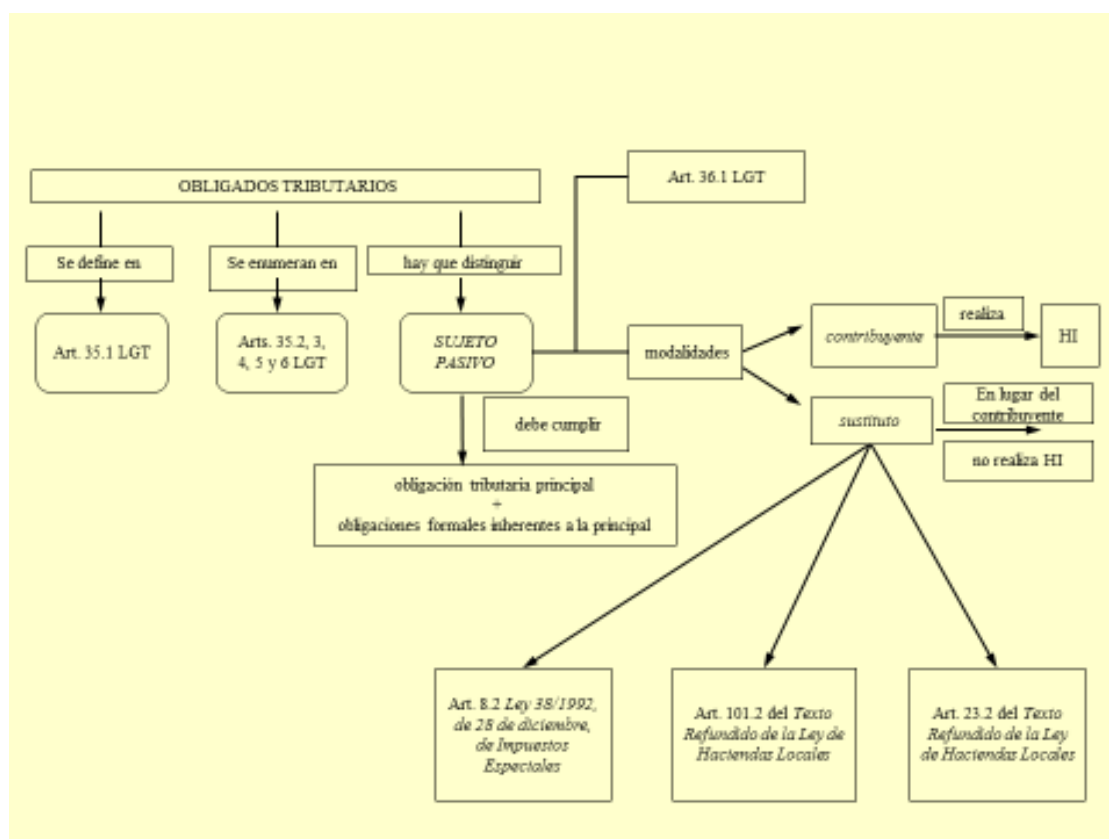
Elaborados los mapas, el profesor podrá evaluar la correcta adquisición de los nuevos conceptos explicados, pero además podrá realizar un análisis crítico sobre la correcta transmisión de los mismos y, en su caso, plantear nuevas estrategias docentes para el futuro.

La utilización de mapas como herramienta de evaluación es, en definitiva, una excelente opción, no como instrumento exclusivo, pero si complementario, que permite valorar la evolución en el grado del aprendizaje de los estudiantes.

Por tanto, por los motivos que se acaba de exponer, puede concluirse que la elaboración de mapas conceptuales por los estudiantes de manera colaborativa debe considerarse como una herramienta de evaluación de competencias adecuada y, adicionalmente, como instrumento que permite al profesor verificar la adecuada transmisión y comprensión de nuevos conceptos.

4. EJEMPLO DE MAPA CONCEPTUAL ELABORADO POR ESTUDIANTES DEL GRADO DE DERECHO.

A continuación se ofrece un ejemplo de un mapa conceptual elaborado por estudiantes del Grado de Derecho correspondiente al tema 9.



5.BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (coordinada por BENITO, A. y CRUZ, A.): *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Nancea Ediciones, Madrid, 2005.

AA.VV. (coordinada por COLAS BRAVO, P. y DE PABLOS PONS, J.), *La Universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*, Ediciones Aljibe, Málaga, 2005.

AA.VV. (coordinada por DE MIGUEL DÍAZ, M.); *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias, Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Alianza Editorial, Madrid, 2006.

AA.VV.: *Guía para clases prácticas. Grado en Derecho*, Dykinson, Madrid, 2011.

BENITO, A., BONSON, M. E ICARÁN, E., (2007): Metodologías activas. , AA.VV. (coord. por Benito, A. y Cruz, A.). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Universidad Europea de Madrid: Narcea.

COBAS COBIELLA, M^a E., “El aprendizaje cooperativo: una competencia imprescindible para la formación de los juristas”, *Revista boliviana de Derecho*, nº 18, 2014, pp. 604 y ss.

DE MIGUEL, M., “Clases teóricas”, p. 27, en AA.VV.: *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Alianza Editorial, Madrid 2006.

ESCALONA ORCANO, A.I. y LOSCERTALES PALOMAR, B., *Actividades para la enseñanza y el aprendiza de competencias genéricas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*, Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza, 2005.

GALLEGO ARRUFAT, M^a J. y RAPOSO-RIVAS, M., “Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas”, *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 12 (I), 2014, pp. 197 y ss.

MARTÍN FERNÁNDEZ, J., “Cómo impartir Derecho Tributario”, en AA.VV.: *I Jornada Metodológica Jaime García Añoveros sobre la metodología académica y la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario*, Instituto de Estudios Fiscales, Documentos de Trabajo nº 11/02, Madrid, 2002, p. 192.

MOREIRA, M.A., “¿Por qué conceptos? ¿Por qué aprendizaje significativo? ¿Por qué actividades colaborativas? ¿Por qué mapas conceptuales?”, *Revista Currículum*, nº 23, 2010.

NOVAK, J. D., *Teoría y práctica de la educación* / Joseph D. Novak (trad. por Cristina del Barrio y Celina López y revisada por José Otero), Alianza, Madrid, 1997.

URIOL EGIDO, C., “¿Cómo y por qué elaborar un mapa conceptual: el uso de la herramienta informática Cmaptools?”, en AA.VV. (coord. por COBAS COBIELLA, M.E.): *Los mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del nuevo espacio europeo. Su implementación en la enseñanza de una asignatura de Grado en Derecho, Actas de la I Jornada de Innovación docente de los mapas conceptuales*, Reproexpress, Valencia, 2012, pp. 20 y ss.

URIOL EGIDO, CARMEN. Profesora Asociada de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad Jaime I de Castellón. Asesora fiscal. Licenciada en Derecho. Máster en Derecho Financiero y Tributario (Centro Superior de Estudios Fiscales. Universidad de Oviedo). Doctora en Derecho por la Universidad de Oviedo. Premio extraordinario de doctorado. Estudios de especialización en Derecho Financiero y Tributario en el Instituto de Estudios Fiscales (www.ief.es), en la Universidad Austral de Buenos Aires (<http://www.austral.edu.ar/fd/>), en la Universidad de Bolonia (www.unibo.it) y en la Universidad de Bérgamo (www.unibg.it). Ha participado en varios proyectos de investigación concedidos por el Ministerio de Economía y Hacienda, por el Ministerio de Ciencia e Innovación y por la Generalitat Valenciana. Autora de diversas publicaciones y documentos científico-técnicos en revistas especializadas en la materia (Tribuna Fiscal, Impuestos, Crónica Tributaria) así como de varios capítulos de libros. Ha presentado varias comunicaciones en Congresos y Seminarios nacionales e internacionales de Derecho Financiero y Tributario.



UNA REFLEXIÓN PARA CONSOLIDAR LOS MAPAS CONCEPTUALES COMO INNOVACIÓN.

Tanya Angulo Alemán
Universidad de Valencia.

ANGULO ALEMÁN, TANYA es profesora [ayudante doctora] del departamento de Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal de la Universidad de Valencia desde 2013. Es magíster en Artes Visuales y Educación por la Universidad de Barcelona (2014); doctora en Bellas Artes por la Universidad Politécnica de Valencia (2004); Licenciada en Artes Plásticas por el Instituto Superior de Arte de La Habana (1993) y graduada como escultora, dibujante y profesora de Escultura y Dibujo por la Escuela Nacional de Artes de Cuba (1987). Se incorporó al proyecto de innovación Finestra Oberta UV-SFPIE_F013-144545 en 2014.

UNA REFLEXIÓN PARA CONSOLIDAR LOS MAPAS CONCEPTUALES COMO INNOVACIÓN.

TANYA ANGULO ALEMÁN

Universidad de Valencia.

RESUMEN

Las experiencias pedagógicas con mapas conceptuales comportan diferencias y similitudes en diferentes áreas de conocimiento. La educación visual dentro de la formación universitaria de profesorado es un campo interdisciplinario. En este caso, los mapas conceptuales se presentan como una herramienta para razonar, para evaluar y para aprender. A través de diferentes ejemplos se analiza el recurso docente del mapa conceptual como un inicio en el campo de la innovación educativa.

ABSTRACT

The pedagogical experiences with conceptual maps convey dissimilar and related significances in different knowledge fields. Visual education inside universities teacher training is an interdisciplinary field. In this case, conceptual maps are presented as a tool for thinking, testing and learning. Diverse examples are shown for analyzing conceptual maps as a teaching resource and they are revised as a beginning in educational innovation.

INDICE

I. CÓMO DEFINIR QUÉ ES UN MAPA CONCEPTUAL. UNA INTRODUCCIÓN. II. CÓMO VINCULAR MI INTERÉS EN LOS MAPAS CONCEPTUALES CON LA INNOVACIÓN DOCENTE. III. METODOLOGÍAS TRABAJANDO CON MAPAS CONCEPTUALES. MI EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES DE UNIVERSIDAD. La relación entre conceptos mediante mapas conceptuales. El análisis de relaciones entre conceptos mediante representaciones simbólicas. IV. EVALUANDO CON MAPAS CONCEPTUALES. EL RETO DE CAPTURAR UN PROCESO *IN VIVO*. La relación entre conceptos e ideas para dar lugar a la reflexión colaborativa V. CONCLUSIONES. CÓMO APRENDER A TRAVÉS DE LOS MAPAS CONCEPTUALES. LA IMPORTANCIA DEL BAGAJE DE SABER PARA LA INNOVACIÓN. VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

I. CÓMO DEFINIR QUÉ ES UN MAPA CONCEPTUAL.

UNA INTRODUCCIÓN.

Como docente imparto diversas asignaturas para la educación plástica y la cultura visual de la formación de profesorado en el *Grado de maestra /o en Educación Infantil*, en el *Grado de maestra /o en Educación Primaria* y en el *Master en profesor /a de Educación Secundaria*. Las situaciones educativas en las que suelo orientar la realización de mapas conceptuales son múltiples: desde analizar relaciones entre diferentes conceptos hasta generar nuevas ideas acerca de un tema o problema.

Básicamente, un mapa conceptual es una herramienta para organizar información y representar tanto el conocimiento como el aprendizaje. Sin embargo esta definición flexible y condensada a veces inquieta a las estudiantes. (Utilizaré como genérico el femenino en lugar del masculino) Según Novak y Gowin “la elaboración de mapas conceptuales es una técnica destinada a poner de manifiesto conceptos y proposiciones [mediante la cual] podemos desarrollar nuevas relaciones conceptuales” (1988, p.35) usando palabras de enlace y organizando jerárquicamente las ideas expresadas.

II. CÓMO VINCULAR MI INTERÉS EN LOS MAPAS CONCEPTUALES CON LA INNOVACIÓN DOCENTE.

La enseñanza comporta importantes paradojas. No creo que sean posibles de abordar sólo mediante soluciones. La construcción de mapas conceptuales es una actividad para el desarrollo del pensamiento holístico. En mi opinión, no se trata de un método técnico sino de un método procesal. Me parece importante enfatizarlo porque como docentes, y ex-estudiantes, llevamos a la espalda una pesada mochila de aprendizajes conductistas. Generalmente el uso pedagógico de los mapas conceptuales está enmarcado dentro una metodología docente activa. Los mapas conceptuales se adaptarán bien a métodos docentes activos y críticos pero también a métodos instructivos. El hábito no hace al monje.

Comparto la opinión de Cobas (2014, p.9) de que la innovación en la Universidad no es que el profesorado subestime la adquisición de conocimientos teóricos. Cierta inercia se manifiesta cuando la innovación no encaja con expectativas de calidad cuantitativas y cuando se pretende subestimar la importancia de los problemas como motores del proceso de aprendizaje. Encontrar la esencia de los

problemas, trabajar en equipo y gestionar el talento son retos del pasado y también del presente (COBAS: 2014, p.8). Por ahora, la innovación necesita apoyo y divulgación. Incluso, a veces, la innovación necesita credibilidad. Es necesario que la innovación pedagógica pierda el aura de excepcionalidad, de rareza, y que se sistematice en las aulas de todas las etapas educativas.

Para adoptar los mapas conceptuales se puede aplicar el método procesal a las materias más diversas. Las situaciones son múltiples, pero en cuanto a las finalidades veo dos fundamentales.

1. “Representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones” (NOVAK Y GOWIN: 1988, p.33).
2. Procurar “una representación explícita y manifiesta de los conceptos y proposiciones que posee una persona” (NOVAK Y GOWIN: 1988, p.38). Esta finalidad es la que apela al bagaje de saber y de experiencias de cada estudiante en el proceso de estructuración de nuevos conocimientos.

En contextos educativos, con independencia de la materia y de la disciplina, un mapa conceptual deberá situar y representar visualmente conceptos y significados estructurados. A partir de un elemento originario o problemático se van generando relaciones y proposiciones. El esquema resultante transmitirá la idea originaria de una forma simbólica y singular. La estructura generada se podrá percibir como un conocimiento y al mismo tiempo como un testimonio del aprendizaje significativo y comprensivo que ha tenido lugar.

III. METODOLOGÍAS TRABAJANDO CON MAPAS CONCEPTUALES. MI EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES DE UNIVERSIDAD.

En contextos pedagógicos los mapas conceptuales son útiles para aprender a pensar, para evaluar el aprendizaje y para aprender a aprender. “*CmapTools* [software para construir mapas conceptuales] fue diseñado [en 2004] como soporte para el trabajo colaborativo y compartido” (CAÑAS Y NOVAK: 2004, s/p). Actualmente existen numerosos recursos tecnológicos para realizar mapas conceptuales de acuerdo con una metodología de aprendizaje cooperativo.

Considero que el aprendizaje individual es la base del trabajo cooperativo por lo que también necesita atención y enfoques coherentes. “La elaboración de mapas conceptuales puede ser una actividad creativa [...]. El aspecto más distintivo del aprendizaje humano es nuestra notable capacidad de emplear símbolos orales o escritos para representar las regularidades que percibimos” (NOVAK Y GOWIN: 1988, p.37) En el aprendizaje significativo, la creatividad individual y la subjetividad juega un papel importante que deviene determinante en la necesaria interacción para el trabajo colaborativo.

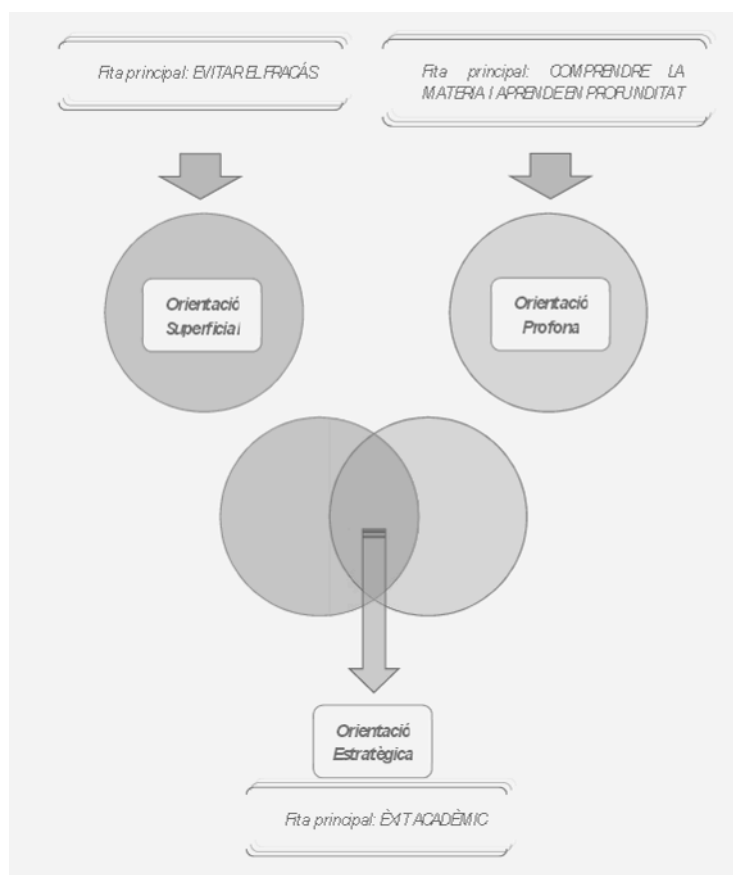
Un mapa conceptual permite situar y representar de forma gráfica conceptos y significados. A partir de un primer elemento se van generando proposiciones y relaciones. En función de los problemas a los que se deben enfrentar las estudiantes en las diferentes materias los mapas conceptuales contribuyen al aprendizaje. La representación resultante transmite las ideas principales de una forma metafórica y original.

La relación entre conceptos mediante mapas conceptuales

En los ejemplos siguientes se puede apreciar cómo los mismos conceptos son representados de maneras singulares. Cada mapa conceptual es una evidencia del grado de comprensión del tema.



Mapas conceptuales realizados por los estudiantes José Manuel Valles (arriba) y Nacho Ballester (abajo) en el contexto de una asignatura del *Master en profesor /a de Educación Secundaria* (2013).



El análisis de relaciones entre conceptos mediante representaciones simbólicas

Estos dos nuevos ejemplos muestran cómo diferentes estudiantes han representado el análisis de la relación entre los conceptos. El tema aquí es el mismo que en los dos ejemplos anteriores. Me parece interesante señalar que no sugerí ninguna herramienta específica para diseñar mapas conceptuales. En mi opinión, los resultados son válidos como representación de un análisis sustancial de conceptos. Ante casos originales se producen debates muy interesantes en clase.



Mapas conceptuales realizados por los estudiantes Fran Follana (arriba) y Manuel Caballero (abajo) en el contexto de una asignatura del *Master en profesor /a de Educación Secundaria* (2013).

Cas pràctic per a les diferents orientacions:
Un alumne de batxillerat que vol aconseguir bona nota per a poder accedir a una carrera amb nota elevada. Aquest alumne utilitzarà una **orientació estratègica** donat que a aquelles assignatures que no representen una motivació real per a ell, només utilitzarà una orientació superficial. No obstant, a aquelles assignatures que realment li agraden les estudiarà amb orientació profunda.

ORIENTACIONS CAP A L'APRENTATGE

ORIENTACIÓ SUPERFICIAL
-motivació externa-evita el fracàs
-nivell de comprensió baix
-memorització rutinària
-exigències d'avaluació

ORIENTACIÓ ESTRATÈGICA
-fita principal és èxit acadèmic
-motivació extrínseca amb intrínseca
-competitivitat
-Mescle superficial i profunda
-bona organització
-objectius definits
-perseverància

ORIENTACIÓ PROFUNDA
-motivació intrínseca per comprendre
-aprenentatge significatiu i actiu
-rendiment alt
-objectius definits i perseverància

CONeixEMENT

A veces me he encontrado ante expectativas de aprendizaje que se encuentran alejadas del ideal de estudiantes activos. Me refiero al convencimiento de que existe *la* forma correcta de hacer un trabajo y, en consecuencia, como profesores que somos, deberíamos decir claramente qué es lo que hay que hacer y cómo se hace bien. “Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla *con él*, incluso cuando, en ciertas ocasiones, deba hablarle *a él*” (FREIRE: 2003, p.88).

Según Ausubel “una de las razones de que se desarrolle comúnmente en los alumnos una propensión hacia el aprendizaje repetitivo [...] consiste en que aprenden por triste experiencia que las respuestas sustancialmente correctas que carecen de correspondencia literal [...] no son válidas para algunos profesores” (1976, p.56). Es así como el aprendizaje iterativo y la actitud pasiva han llegado a ser parte de nuestro personal bagaje de saber como sujetos.

El discurso institucional a favor de las competencias como ejes de la educación insiste en el desarrollo de la autonomía para formar sujetos plenos de autonomía y reflexividad. Esto implica un profundo cambio en la cultura pedagógica. “*El reto en el ámbito educativo actual pasa por una enseñanza que se sume a las nuevas formas de aprender y de relación con el conocimiento, [lo cual implica] deshacerse de concepciones autoritarias de la enseñanza y del aprendizaje más propias de otra*

época” (GUTIÉRREZ: 2015, p.359). Promover el aprendizaje autónomo respetando la individualidad es una tarea compleja que requiere otra filosofía para fomentar la confianza y afrontar las contradicciones en las que estamos inmersos.

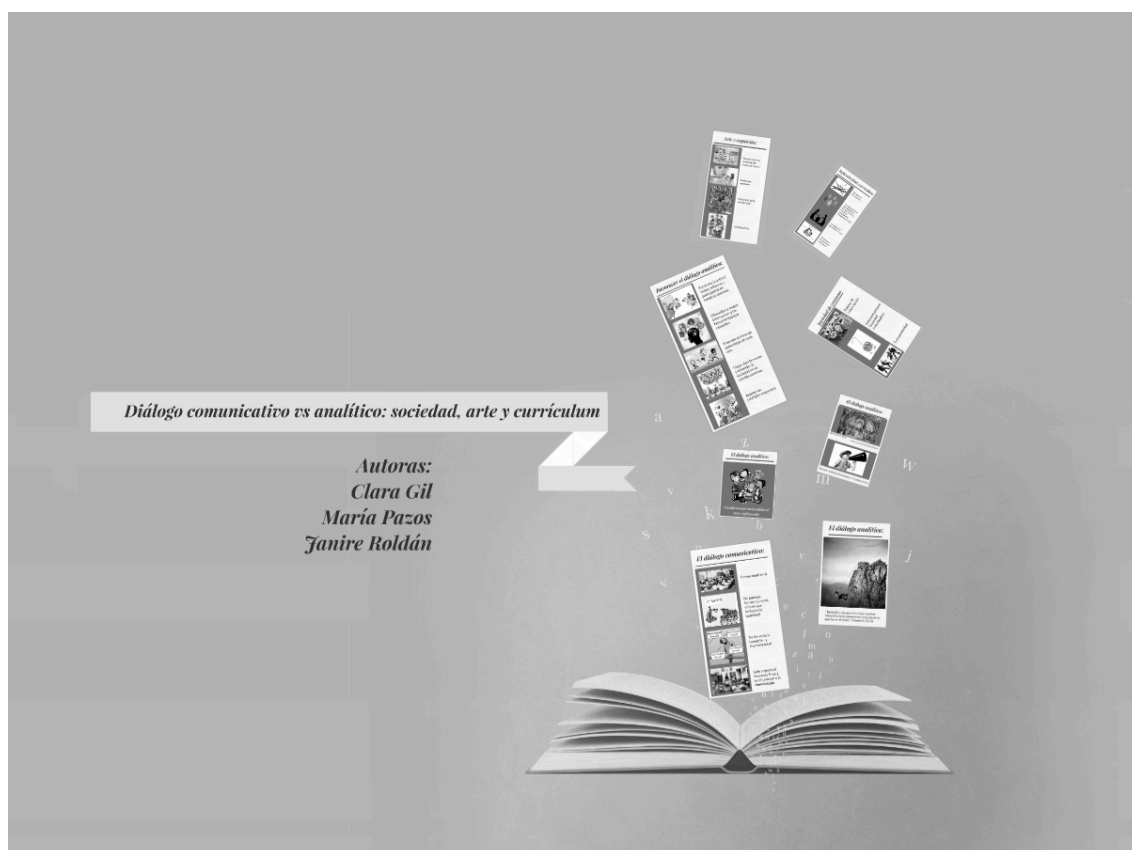
IV. EVALUANDO CON MAPAS CONCEPTUALES. EL RETO DE CAPTURAR UN PROCESO *IN VIVO*

El siguiente ejemplo también proviene de una asignatura del *Master en Profesor /a de Educación Secundaria*. El trabajo académico consistió en representar una reflexión colectiva partiendo de debatir la relación entre conceptos estudiados e ideas elaboradas individualmente.

La relación entre conceptos e ideas para dar lugar a la reflexión colaborativa

Previamente las estudiantes habían presentado por escrito un trabajo de reflexión individual basado en lecturas básicas y complementarias de la asignatura. Posteriormente, en una sesión de clase organizada como seminario se debatieron ideas de las lecturas por parte de todo el grupo. Finalmente orienté la organización en grupos de trabajo colaborativo para analizar la relación entre conceptos e ideas a partir del trabajo realizado individualmente.

La tarea a evaluar consistió en presentar un mapa conceptual con los resultados de la interacción de ideas y de la reflexión en común. La mayoría de grupos eligió *Prezzi* como soporte a pesar de que no todas las estudiantes tenían experiencia previa. La necesidad de complementarse para trabajar de forma colaborativa facilitó la integración del aprendizaje como parte del proceso de trabajo.



Mapa conceptual presentado por el grupo *Coral* en el contexto de una asignatura del *Master en profesora de Educación Secundaria* (2014).

V. CONCLUSIONES. CÓMO APRENDER A TRAVÉS DE LOS MAPAS CONCEPTUALES. LA IMPORTANCIA DEL BAGAJE DE SABER PARA LA INNOVACIÓN.

Como docentes nos percatamos de que la evaluación mediante mapas conceptuales va mucho más allá de comprobar la literalidad de lo que marca el programa de una asignatura. Con esta afirmación lo que pretendo apuntar es que existen muchas herramientas de evaluación. Ninguna forma de evaluación es mejor o peor *a priori*, sino más o menos apropiada en función de qué queremos evaluar y por qué. *¿Evaluamos resultado o aprendizaje? That's the question.*

“El aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son producto del aprendizaje significativo” (Ausubel, 1976, p.55). Sin embargo, este proceso de aprendizaje no se debería destinar a la reproducción literal de conceptos o de ejemplos. La memorización es necesaria pero no es el todo; ni siquiera es lo fundamental. En el campo de la educación visual en contextos de formación de profesorado considero que el aprender reside en

expresar significados intencionales simbólicamente a partir de ideas y conceptos que guarden alguna relación con el conocimiento estructurado. El último ejemplo que presentaré va es este sentido y proviene de una asignatura del *Grado en Maestra /o en Educación Infantil*.

La significación de experiencias de aprendizaje práctico y teórico

El trabajo final acordado con las estudiantes consistía en organizar y presentar el *Portafolio de aprendizaje* de la asignatura. Algunas estudiantes decidieron hacerlo de forma individual y otras en grupo sin que ello tuviera impacto en la evaluación ya que a lo largo del curso ya habían trabajado tanto de forma colaborativa como individual.



Portafolio de aprendizaje de la estudiante Sonia Bayarri (2014) utilizando fotografías, elementos gráficos y texto escrito para diseñar su propio mapa conceptual.

La mayoría de estudiantes decidieron organizar el *Portafolio de aprendizaje* mediante un mapa conceptual y con el soporte del programa *Prezzi*. En algunos casos hicieron uso de las plantillas prediseñadas y en otros casos prefirieron crear su propio diseño. En mi opinión, los resultados fueron válidos como respuesta al problema planteado. En cuanto a la validez de los trabajos para evaluar el aprendizaje considero que la organización y presentación del *Portafolio de aprendizaje* como mapa

conceptual permitió a las estudiantes situar sus experiencias de aprendizaje y representarlas simbólicamente en relación con los conceptos y las ideas desde un punto de vista significativo.

Actualmente continuo empleando los mapas conceptuales como herramientas de evaluación en el contexto de diferentes materias. Intento orientar el trabajo de las estudiantes de forma tal que nos proporcione, tanto a ellas como a mí, evidencias del aprendizaje que ha tenido lugar y no sólo una representación de los resultados obtenidos.

A través de los resultados presentados por estudiantes en estas *Jornadas de Innovación*, las cuales nacieron originalmente para compartir las experiencias y las ilusiones de un grupo de docentes de Derecho Civil, he podido acercarme a otra área de conocimiento dentro las Ciencias Sociales y sobre todo al mundo de la innovación docente. En este sentido considero que he aprendido mucho valorando el trabajo académico y el liderazgo docente que hay detrás de los mapas conceptuales. Lo más grato es constatar que compartimos complicidades e intereses comunes en torno al papel de la docencia universitaria y la necesidad de adaptarnos a una realidad cambiante y colmada de desafíos. “El enemigo real es quien trata de moldear el espíritu humano de manera que no se atreva a desplegar sus alas” (Ordine, 2013, p.167). Si tomamos como objetivo educativo en la Universidad preparar personas para su desempeño profesional y social más allá de nuestras asignaturas, debemos elegir herramientas para conseguir que el aprendizaje sea experimentado como un proceso protagonizado por las estudiantes.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

AUSUBEL, D. P., *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1976.

CANO, A., “Plasmación del aprendizaje significativo: mapas conceptuales”. En COBAS, M. E. (dir.) *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho*. Valencia: Thompson Reuters Aranzadi, 2014, pp. 74-79.

CAÑAS, A. J. y NOVAK, J. D., “Building on constructivist ideas and CMaps Tools to create a new model for education”. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2004. Disponible el 02/07/2015 desde <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-285.pdf>

COBAS, M.E. y ORTEGA, A., *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Aprender haciendo*. Navarra: Thompson Reuters Aranzadi, 2013.

FEIXAS, M., “Enfoques y concepciones docentes en la universidad”. *Relieve*; v. 16, nº 2; 2010, pp. 1-27. Disponible el 02/07/2015 desde <http://www.uv.es/REL>

FREIRE, P., *Pedagogia de l'autonomia*. Xàtiva: Edicions del Crec: Denes, D.L. 2003.

GONZÁLEZ, F. M., *El mapa conceptual y el diagrama V: recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI*. Madrid: Narcea, 2008.

GUTIÉRREZ, A., “Entre la autoridad y el autoritarismo: análisis del papel de las tecnologías digitales en la relación pedagógica”. *REIRE*, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 8 (2), 2015, pp. 357-367.

HERNÁNDEZ, Fernando y SANCHO, Juana M^a., “Visiones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En busca de un dorado eficaz”. En *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós, 1993, pp. 55 – 100.

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

NOVAK, J. D. y GOWIN D., *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

NOVIXAR. “Juan Zorrilla de San Martín”. *Proverbia*, 2015. Disponible el 20/07/2015 desde <http://www.proverbia.net/citasautor.asp?autor=1077>

ORDINE, N., *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado, 2013.

STAKE, R., “La evaluación comprensiva”. En *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó; 2006, pp. 141-165.

ANGULO TANYA. Es profesora [ayudante doctora] del departamento de *Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal* de la Universidad de Valencia desde 2013. Es magíster en *Artes Visuales y Educación* por la Universidad de Barcelona (2014); doctora en Bellas Artes por la Universidad Politécnica de Valencia (2004); Licenciada en Artes Plásticas por el Instituto Superior de Arte de La Habana (1993) y graduada como escultora, dibujante y profesora de Escultura y Dibujo por la Escuela Nacional de Artes de Cuba (1987). Se incorporó al proyecto de innovación *Finestra Oberta UV-SFPIE_FO13-144545* en 2014.



APRENDIZAJE COOPERATIVO: CONCEPTO, ELEMENTOS Y BENEFICIOS: LOS MAPAS CONCEPTUALES COMO INSTRUMENTO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Pedro Chaparro Matamoros
Becario de investigación F.P.U.
Departamento Derecho Civil
Universidad de Valencia

CHAPARRO MATAMOROS, PEDRO. Licenciado en Derecho (2011) y A.D.E. (2011) por la Universidad de Valencia, y Máster en Derecho, Empresa y Justicia (2012) por dicha universidad. Es becario de investigación F.P.U. en el Departamento de Derecho Civil de la Universidad de Valencia, y Secretario de la Revista Boliviana de Derecho. Ha centrado sus líneas de investigación en el Derecho de familia, en la propiedad industrial e intelectual, y en las distintas intromisiones que pueden efectuarse en los derechos al honor, a la intimidad y a la propia imagen. Obtuvo el accésit en la modalidad "Derecho Civil y Mercantil" del Premio "Estudios Financieros" 2013.

APRENDIZAJE COOPERATIVO: CONCEPTO, ELEMENTOS Y BENEFICIOS: LOS MAPAS CONCEPTUALES COMO INSTRUMENTO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

PEDRO CHAPARRO MATAMOROS
Becario F.P.U. Departamento De Derecho Civil
Universidad De Valencia

RESUMEN

En este trabajo se analiza el aprendizaje cooperativo como nueva metodología docente y los beneficios que conlleva, entre los cuales hay que destacar una mayor relación entre el docente y los alumnos y el desarrollo por parte de éstos de habilidades sociales e interpersonales básicas, tales como la capacidad de expresión y comunicación oral y el trabajo en equipo.

ABSTRACT

In this paper is analyzed cooperative learning as a new teaching methodology and its benefits, among whom it is noteworthy a greater relationship between teacher and students and the development by them of basic social and interpersonal skills, such as ability of expression and oral communication and teamwork.

SUMARIO

I. CONSIDERACIONES PRELIMINARES: LA INADECUACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS DURANTE LA FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD A LAS DEMANDAS DEL MERCADO LABORAL.- II. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO SUPERACIÓN DE LA TRADICIONAL LECCIÓN MAGISTRAL.- III. ELEMENTOS POR LOS QUE SE CARACTERIZA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO.- IV. VENTAJAS Y BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.- V. LOS MAPAS CONCEPTUALES Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO.- VI. LA UTILIZACIÓN DE MAPAS CONCEPTUALES: UNA EXPERIENCIA EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA.

I. CONSIDERACIONES PRELIMINARES: LA INADECUACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS DURANTE LA FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD A LAS DEMANDAS DEL MERCADO LABORAL.

Hubo un tiempo en el que el término ‘globalización’ no dejaba de aparecer en los medios de comunicación, que a principios del s. XXI se hacían eco del mismo para referirse al proceso de convergencia económica, social, laboral, política y cultural que viene llevándose a cabo, a nivel mundial, muy especialmente, desde la desaparición del comunismo soviético. Aunque el término se haya desgastado, y hoy en día no se haga un uso tan abusivo del mismo como hace poco más de una década, el proceso de globalización sigue imparables. En un mundo global, en el que las empresas operan cada vez con mayor frecuencia con mercados internacionales, las personas, los trabajadores, se erigen en elemento distintivo de las mismas (CHAPARRO MATAMOROS: 2014, p. 63).

Sin duda, las limitaciones espacio-temporales que durante muchos siglos afectaron a empresas y comunicaciones en general se encuentran ya ampliamente superadas. Igualmente, en muchos casos, el capital tampoco representa un problema a la hora de iniciar o expandir un negocio, habida cuenta las posibilidades de acceso al mismo (mediante préstamos o créditos) y las infinitas operaciones de ingeniería financiera que se pueden realizar para obtenerlo.

Por todo lo anterior, puede afirmarse sin titubear que, concentrándose el grueso de la producción mundial actual en el sector servicios, son las personas (el recientemente denominado ‘capital humano’) las que marcan la diferencia, las que conducen al éxito o al fracaso a una empresa. Y, evidentemente, las capacidades de una persona dependen singularmente de la formación que reciba, no sólo cuantitativamente, sino, muy especialmente, cualitativamente.

Tradicionalmente, la formación que recibían los estudiantes en la Universidad se caracterizaba por el predominio absoluto de la lección magistral como metodología docente, salvo en aquellos casos en que, por la propia idiosincrasia de la carrera, fuera necesario realizar prácticas (medicina, enfermería, etc.). Se desarrollaba así únicamente el aprendizaje memorístico, basado en la retención de conceptos, en perjuicio de la capacidad crítica o de la capacidad para relacionar conceptos.

Sin embargo, de un tiempo a esta parte, con el auge de la globalización y el desarrollo de la dirección estratégica, las empresas han ido reformulando sus procesos y formas de trabajar, haciendo hincapié en cuestiones antes olvidadas o descuidadas, como la necesidad de tener un buen clima laboral, la motivación intrínseca de los trabajadores o el trabajo en equipo. Algo que se pone de manifiesto claramente en los procesos de selección, en los que otorgan una importancia creciente a capacidades

tales como la facilidad para la comunicación o para el trabajo en equipo, en detrimento de los conocimientos.

La Universidad, en cambio, ha ido un paso por detrás del mercado de trabajo, formando estudiantes carentes de las capacidades que demanda el mercado laboral actual, tales como capacidad de hablar en público, capacidad de síntesis, inteligencia emocional, capacidad de negociación, creatividad, capacidad para buscar soluciones ante situaciones complejas, dominio de diversas lenguas y desarrollo de habilidades de comunicación y de relaciones interpersonales (trabajo en equipo). Esta situación resulta comprensible, si se tiene en cuenta, como se ha apuntado, que la sociedad no puede saber qué competencias van a ser requeridas y demandadas por las empresas dentro de diez o quince años (PÉREZ DE ALBÉNIZ ITURRIAGA, ESCOLANO PÉREZ, PASCUAL SUFRATE, LUCAS MOLINA Y SASTRE I RIBA: 2015, p. 96).

La llegada al mercado de profesionales con los conocimientos necesarios para desarrollar su labor, pero sin las capacidades, habilidades y destrezas necesarias, fue duramente criticada por las empresas. Los nuevos planes de estudio están, en cierta medida, poniendo solución al problema, con el fomento de clases más participativas y evaluaciones que tengan en cuenta no sólo el examen, sino también el trabajo desarrollado a lo largo de todo el semestre o curso.

II. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO SUPERACIÓN DE LA TRADICIONAL LECCIÓN MAGISTRAL.

El aprendizaje cooperativo (que no se debe identificar con el denominado aprendizaje colaborativo, pues éste, aun englobando a aquél, aglutina también otras formas de colaboración entre estudiantes; GOIKOETXEA Y PASCUAL: 2002, p. 227) ha adquirido gran relevancia a raíz del plan Bolonia, en el que se contienen una serie de criterios encaminados a mejorar la capacitación de los estudiantes para responder a las demandas de la sociedad y del mercado de trabajo (sobre esta cuestión véase ÁLVAREZ GONZÁLEZ, INDA CARO Y ÁLVAREZ RUBIO: 2012, p. 87; COBAS COBIELLA: 2014, pp. 606-608; y NAVARRO SORIA, GONZÁLEZ GÓMEZ, LÓPEZ MONSALVE Y BOTELLA PÉREZ: 2015, p. 100).

Con el término “aprendizaje significativo” (concepto ampliamente estudiado en EEUU gracias a los trabajos de JOHNSON y JOHNSON: 1989, y JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC: 1999) se hace referencia al método docente en que los alumnos aprenden por sí y entre sí mismos, guiados por las pautas, indicaciones y orientaciones que reciben del docente. Se trata de una técnica que organiza a los alumnos en grupos a fin de que estudien una determinada materia o realicen una actividad similar, de forma que el aprendizaje se realiza “entre iguales”, sin intermediación directa del docente, quien,

no obstante, proporciona las indicaciones y materiales necesarios para que pueda tener lugar el aprendizaje. El trabajo grupal puede tener lugar tanto dentro como fuera del aula (BETANCOURT BETHENCOURT, MIRABAL NÁPOLES Y ACAO FRANCOIS: 2014, p. 43).

Por consiguiente, puede decirse que en el aprendizaje cooperativo existe una inversión de los roles tradicionales del aula, siendo el alumno el centro. Todo gira en torno a él. Pasa a adquirir un protagonismo mayor que el del docente. Éste debe de ocuparse no tanto de transmitir contenidos, sino de generar procesos cognitivos que sirvan al alumno para aprender y desarrollar conocimiento por sí mismo, es decir, debe iniciarle en el auto-aprendizaje (GIMÉNEZ: 2014, p. 234; ONTORIA PEÑA Y DE LUQUE SÁNCHEZ: 2003, p. 58).

Frente a la tradicional lección magistral, en la que el aprendizaje es un proceso pasivo, caracterizado por la mera toma de apuntes y por una recepción del conocimiento que no es instantánea, sino dilatada al momento posterior de estudio de dichos apuntes (por no existir un período mínimo de reflexión, asunción y consolidación del conocimiento), el aprendizaje cooperativo se caracteriza, por contra, por ser un aprendizaje autónomo y activo, ya que no se produce una transmisión de conocimientos profesor-alumno, sino que es éste quien se involucra de modo activo en su propio aprendizaje. Es decir, se trata de que, quien aprenda, asuma el control interno del proceso personal de aprendizaje (ESCRIBANO GONZÁLEZ: 1995, pp. 95-96). Como se ha dicho, esta capacidad de auto-aprendizaje o de aprendizaje autónomo es una de las cualidades que se señalan como esenciales para tener éxito en la cambiante sociedad contemporánea (DOMINGO PEÑA: 2008, p. 233).

Se da, por tanto, una curiosa paradoja: el aprendizaje cooperativo es, al tiempo, autónomo y cooperativo. Autónomo en tanto en cuanto es el propio alumno el que se provee por sí mismo de los medios necesarios para estudiar y aprender la parte de la materia que se le ha asignado, y cooperativo en el sentido de que posteriormente debe complementar su estudio con los conocimientos y enseñanzas que reciba de los demás miembros del grupo, tanto de la materia asignada a éstos, como del *feedback* que genere la explicación de su propia materia.

Con todo, hay que tener en cuenta dos cuestiones básicas. La primera de ellas es que, a pesar de que en este estudio se están presentando las ventajas del aprendizaje cooperativo, no existe, como se ha señalado, una metodología docente óptima (GARCÍA-RUIZ Y GONZÁLEZ FERNÁNDEZ: 2012, p. 110), sino que la metodología que resulte más adecuada dependerá no sólo de la manera o de los hábitos de formar del docente, sino de la propia capacidad de los alumnos para asumir un cambio de rol con mayor participación, y también, en última instancia, de la materia a aprender.

Por lo que se refiere al cambio de rol de los alumnos, la cultura de la participación en el aula debe potenciarse desde edades tempranas, para que los alumnos puedan desarrollar desde bien jóvenes capacidades de expresión y de trabajo en grupo al mismo tiempo que otras competencias que hoy en día se consideran clave y que cada vez se contemplan con más precocidad en los planes de estudio, tales como la informática y el uso de Internet, por una parte, y el inglés, por otra.

En cuanto a la materia, hay que tener en cuenta que el aprendizaje cooperativo encuentra ciertas limitaciones en aquellas materias en que, por su naturaleza, pueda resultar complejo el trabajo en grupo y el intercambio de información. Piénsese por ejemplo en las ciencias exactas, en las que, al aplicarse fórmulas inalterables e invariables, la discusión, el debate o la crítica tienen una menor cabida.

La segunda de las cuestiones, y en plena conexión con la anterior, consiste en que la implantación de una metodología que combine el aprendizaje cooperativo con la lección magistral y con otras formas de enseñar (por ejemplo, el portafolio) exige un período de transición más o menos indeterminado. Al docente que lleva toda la vida enseñando mediante la lección magistral no se le puede pedir que de un día para otro introduzca metodología docente participativa y bidireccional. Debe tratarse de un proceso progresivo, en el que el docente vaya puliendo los problemas que encuentre (muy especialmente, lograr una mayor cercanía y conexión con el alumnado). En este sentido, es probable que los jóvenes docentes tengan una mayor facilidad para implantar el aprendizaje cooperativo en las aulas, pues es posible que haya sido empleado en su propia formación y hayan observado y vivido de primera mano las ventajas y beneficios de dicha metodología.

De la misma forma, los alumnos acostumbrados a la lección magistral también tendrán ciertas dificultades para asimilar el aprendizaje cooperativo y otras metodologías de participación en el aula, lo que justifica la necesidad, como acabo de exponer, de introducir estas metodologías en el aula ya desde los primeros momentos de la educación escolar.

En fin, hay que tener en cuenta que el aprendizaje cooperativo encuentra también otros obstáculos que dificultan su presencia en las aulas. Huelga decir que la propia idiosincrasia del aprendizaje cooperativo, caracterizado por múltiples evaluaciones y por un mayor trabajo del profesor fuera del aula, corrigiendo borradores, trabajos, dando orientaciones a los alumnos, etc., exigen de un mayor grado de compromiso del docente con el aprendizaje del alumno.

Sin embargo, no ayuda, desde luego, a una mayor dedicación y compromiso del docente en el aprendizaje de los alumnos la situación en la que se encuentra la docencia, que, como función del profesor universitario, se encuentra en clara desventaja con las funciones de gestión y de

investigación, pues, como se ha puesto de manifiesto, no está lo suficientemente reconocida y valorada (COBAS COBIELLA: 2014, p. 19). Es por este motivo por el que muchos docentes priorizan, fuera del aula, otras actividades a un mayor seguimiento de sus alumnos; singularmente, en el mundo del Derecho, la práctica profesional de la abogacía.

III. ELEMENTOS POR LOS QUE SE CARACTERIZA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

Existen diversos procedimientos por los que instrumentar el aprendizaje cooperativo (por ejemplo, exposiciones en grupo, elaboración de mapas conceptuales, etc.); sin embargo, para poder hablar de “aprendizaje cooperativo” en sentido estricto deben concurrir una serie de elementos básicos (v. a este respecto AMANTE GARCÍA Y ROMERO GARCÍA: 2007, p. 2; DOMINGO PEÑA: 2010, pp. 1-2; DORADO MURILLO: 2011, pp. 45-46; GIMÉNEZ: 2014, p. 236; MÉRIDA SERRANO: 2003, pp. 425-426; PÉREZ ESTÉBANEZ Y LÓPEZ FERNÁNDEZ-ESCANDÓN: 2014, pp. 10-11; TRAVER ALBALAT: 2011, pp. 123-124; VELÁZQUEZ CALLADO, FRAILE ARANDA Y LÓPEZ PASTOR: 2014, pp. 239-240):

1. *Trabajo en equipo o por grupos*: Es el primer paso. La constitución de grupos es un elemento decisivo en el resultado, esto es, en el aprendizaje, tanto en su cantidad como en su calidad. A mi juicio, debe ser realizada por el docente, intentando huir de grupos o estructuras ya consolidadas en el aula (grupos de amigos, grupos de trabajo, etc.), pues dichos grupos se encuentran de algún modo viciados (por ejemplo, y aunque es prácticamente inevitable que suceda, en un grupo de amigos se verá más acusado el hecho de que algunos trabajen más y otros se escaqueen, habida cuenta la confianza existente). En cualquier caso, por el mismo motivo (a la larga se terminarán estableciendo ciertos roles en el grupo), es recomendable la constante modificación de los grupos, que, además, se enriquecerán con las nuevas aportaciones (FRAILE ARANDA: 2008, p. 29).

Se trata, de esta forma, de buscar la denominada “participación equitativa” (PUJOLÀS MASET, LAGO Y NARANJO: 2013, p. 209), consistente, como su propio nombre indica, en una aportación equitativa, proporcional, de todos los miembros del grupo al resultado común.

Por lo demás, el tamaño del grupo deberá ser acorde a la materia asignada para su estudio, intentando evitar la constitución de grupos grandes. Son recomendables, en consecuencia, grupos de entre 3 a 5 miembros, que fomenten al máximo la comunicación entre sus miembros.

Por último, se hace necesario aclarar una ulterior cuestión. Cuando se habla de aprendizaje cooperativo, el elemento primero y primordial es el trabajo en equipo. Es decir, todo trabajo cooperativo requiere de un trabajo en equipo; sin embargo, no todo trabajo en equipo constituye un trabajo cooperativo, para lo que se requieren el resto de elementos que a continuación expondré. Sobre esta diferencia de matiz entre ambos conceptos ya ha tratado de incidir algún autor (entre nosotros, COBAS COBIELLA: 2014, p. 614; DOMINGO: 2008, pp. 234-236; o DORADO MURILLO, G. P.: 2011, p. 44).

2. *Responsabilidad individual*: Cada uno de los integrantes del grupo debe hacerse responsable de su parte del trabajo y realizarla lo mejor posible, incluyéndose en dicha labor una correcta comunicación de los resultados del aprendizaje al resto del equipo. Es decir, nadie puede estar pasivo ni intentar beneficiarse del trabajo de los demás (PÉREZ ESTÉBANEZ Y LÓPEZ FERNÁNDEZ-ESCANDÓN: 2014, p. 11).

3. *Interdependencia positiva y noción de grupo*: Cada miembro del grupo debe tomar conciencia de su importancia como parte indispensable del grupo, como factor que puede contribuir a su éxito o a su fracaso. Debe existir una sinergia positiva entre los miembros del equipo, de forma que el resultado obtenido por aquél sea superior al resultado al que individualmente hubieran llegado cada uno de los miembros.

Evidentemente, pueden existir situaciones que dificulten el éxito del grupo, como por ejemplo, falta de confianza, déficit de capacidades de cooperación y colaboración de los miembros, falta de responsabilidad, pasividad, disputas, conformismo, falta de comunicación, marginación de alguno o varios de los miembros, etc. (FRAILE ARANDA: 2008, p. 29; LEÓN DEL BARCO: 2006, p. 106; TALÉNS VISCONTI, E. E.: 2014, p. 65). Es labor del docente, pues, tratar de evitar estas situaciones, creando grupos en los que, dada la personalidad de sus componentes, se minimice el riesgo de que se produzcan algunas de las situaciones anteriores.

4. *Existe una interacción positiva cara a cara*. Una de las diferencias básicas con respecto a un mero trabajo en grupo en el que cada uno de los componentes realiza su parte y ésta posteriormente se integra en el trabajo común, consiste en que en el aprendizaje cooperativo existen sesiones de interacción cara a cara de los estudiantes, que deben explicar a los demás la materia que se les ha asignado, mejorando de esta forma capacidades como la de saber expresarse y aprender a comunicar, por parte del que expone; y aprender a prestar atención y a escuchar, por parte del que oye.

Además, de esta forma, los estudiantes se ayudan, se apoyan y se animan mutuamente a estudiar (DOMINGO PEÑA: 2008, p. 242).

5. *Evaluación grupal*: persigue que los miembros del grupo se comprometan con la tarea común e individual de cada uno de ellos. Esto es así porque, aunque se evaluará el resultado del grupo, éste depende en gran medida del resultado individual de cada uno de los miembros.

IV. VENTAJAS Y BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

Entre las ventajas y beneficios del aprendizaje cooperativo pueden señalarse los siguientes:

1. *Fomenta el pensamiento crítico de los alumnos*. En efecto, en la medida en que cada miembro del grupo debe transmitir a los demás la parte de la que es responsable, su conocimiento de la materia no puede limitarse a lo básico, pues está expuesto a preguntas complejas por parte de los otros miembros. Debe, por tanto, ser un conocimiento de la materia profundo, y no meramente superficial, lo que llevará al alumno, en muchos casos, a buscar el origen del problema o de la explicación, formándose una opinión propia y crítica al respecto. Es decir, el aprendizaje cooperativo enseña a pensar y a juzgar críticamente (ESCRIBANO GONZÁLEZ: 1995, pp. 95-96).

2. *Fomenta el desarrollo de las habilidades sociales e interpersonales básicas*. Con el aprendizaje cooperativo se fomentan conductas que posteriormente van a ser de vital importancia para el alumno (no sólo en el mundo laboral, sino en la vida en general), como la capacidad de hablar en público, saber escuchar y prestar atención, aprender a trabajar en equipo, el respeto del turno de palabra, la capacidad de negociación, el consenso, la elección del tono de voz adecuado, criticar sin hacerlo de una forma personal, o aceptar argumentos de otros miembros del grupo cuando sean mejores que los propios (DOMINGO PEÑA: 2008, p. 232; TRAVER ALBALAT: 2011, p. 124).

3. *Mejora de la relación alumno-alumno*. Muy relacionado con el apartado anterior, el aprendizaje significativo contribuye no sólo a fomentar habilidades sociales, sino también a mejorar las relaciones entre alumnos. En muchas ocasiones, estas relaciones se ven, en cierta medida, como relaciones de rivalidad, a fin de obtener la mejor nota posible. Haciendo depender la nota de los alumnos de la nota de un grupo, se mejora el compromiso del alumno consigo mismo y con el resto, buscando, no ya su propio beneficio, sino el beneficio del grupo (que, en última instancia, es también beneficio personal). Por tanto, el aprendizaje cooperativo contribuye a superar las tendencias individualistas y competitivas (FRAILE ARANDA: 2008, p. 24).

Además, el aprendizaje cooperativo permite estar en contacto, tanto dentro como fuera del aula, con alumnos de entornos socioculturales (sobre esta cuestión, véase el estudio de GARCÍA-CANO TORRICO

Y MÁRQUEZ LEPE: 2006) o étnicos distintos (DOMINGO PEÑA: 2010, p. 3; GIMÉNEZ: 2014, p. 233; GOIKOETXEA Y PASCUAL: 2002, pp. 229-232; JENKINS, ANTIL, WAYNE Y VADASY: 2003, pp. 283-287), más allá de las relaciones de amistad establecidas en el aula debido a afinidades, intereses o caracteres similares.

4. *Mejora la relación profesor-alumno.* El aprendizaje cooperativo exige de una constante interacción con el docente, quien orienta y conduce al alumno en el proceso de aprendizaje. Este contacto con el docente no es tan acusado en la tradicional lección magistral, en la que raramente se interrumpe a aquél para realizar preguntas o sugerencias. El aprendizaje cooperativo exige, por tanto, tanto una mayor participación del alumno, como una mayor disposición por parte del docente, lo que, en última instancia, garantiza una mayor relación y cercanía entre profesor y alumno.

5. *Se beneficia de las ventajas del aprendizaje “entre iguales”.* El aprendizaje cooperativo es un método en el que, como hemos dicho, unos alumnos explican a otros la materia que les ha sido encomendada. Existen estudios que demuestran que el aprendizaje “entre iguales”, es decir, entre personas que se encuentra próximas entre sí en cuanto a su fase de desarrollo cognitivo, puede resultar muy eficaz; incluso, los alumnos pueden tener más éxito que el propio profesor para hacer entender ciertos conceptos a los compañeros (DOMINGO PEÑA: 2008, pp. 232-233). El motivo es que los alumnos usan entre sí un lenguaje común, que les resulta más próximo y comprensible que el usado por el propio profesor. Esto genera una retroalimentación positiva: no sólo se beneficia del aprendizaje “entre iguales” el alumno que atiende, sino también el que explica, quien, al sentirse comprendido por sus compañeros, aumentará su nivel de compromiso y motivación con el aprendizaje cooperativo.

6. *El aprendizaje cooperativo es un aprendizaje significativo.* El aprendizaje significativo es un aprendizaje de superior calidad pues implica una retención mayor a largo plazo de los conceptos. Supone entender los conceptos y saber aplicarlos, definiéndose por oposición a un mero aprendizaje memorístico o a corto plazo. En la medida en que el estudiante se ve forzado a comprender la naturaleza más primigenia del concepto para posteriormente exponerlo a los demás, está pasando de “memorizarlo” a “entenderlo”.

V. LOS MAPAS CONCEPTUALES Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

Una herramienta usada por los docentes a fin de fomentar el trabajo cooperativo en las aulas son los mapas conceptuales. Éstos representan relaciones de conceptos estructurados gráficamente y unidos

mediante palabras de enlace. Su gran valía consiste en mostrar las relaciones existentes entre conceptos a fin de estructurar una materia o rama del saber.

La elaboración del mapa conceptual está precedida por el trabajo cooperativo de los alumnos (quienes han de estudiar una parte de la materia, para posteriormente exponerla a los demás y, entre todos, decidir la composición del mapa conceptual), a diferencia de otras metodologías, como la del puzzle o rompecabezas, en la que cada alumno es responsable y conoce únicamente una parte de la materia (MONTES RODRÍGUEZ: 2014, p. 35). Toda la materia debe, por tanto, ser conocida por todos los miembros del grupo.

Sin embargo, la exposición del mapa conceptual puede ser responsabilidad de uno, varios o todos los miembros del grupo. Ello dependerá del número de alumnos y de la extensión de la materia. En principio, es deseable que todos los miembros del grupo participen en la exposición del mapa conceptual para desarrollar sus habilidades de expresión y de comunicación oral. Con todo, si su turno de intervención llega a ser muy breve como consecuencia de un tiempo de exposición limitado y/o de ser el grupo de un tamaño considerable, un cambio constante de alumnos puede hacer perder agilidad y dinamismo a la exposición.

El aprendizaje mediante mapas conceptuales constituye igualmente un aprendizaje significativo, en la medida en que es el propio estudiante quien adopta una actitud activa ante la recepción del conocimiento. Además, las relaciones conceptuales que brinda el mapa conceptual constituyen una estructura muy útil y difícilmente olvidable para el alumno, quien, al cabo del tiempo, puede no recordar todo lo estudiado, pero seguramente habrá asimilado mejor los conceptos y las relaciones jerárquicas o de subordinación entre aquéllos.

Para concluir este apartado, hay que tener en cuenta que, a diferencia de la lección magistral, la elaboración de mapas conceptuales y, en general, cualquier método que constituya un aprendizaje cooperativo, requiere del estudiante una labor y dedicación mucho mayor durante el semestre o curso, lo que exige, a fin de motivar a aquél, que su reflejo en la nota final tenga cierto peso o envergadura (PARDO IRANZO: 2014, p. 49).

VI. LA UTILIZACIÓN DE MAPAS CONCEPTUALES: UNA EXPERIENCIA EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA.

En relación con la exposición del mapa conceptual, no puedo concluir este estudio sin referirme al Proyecto de Innovación Educativa que viene desarrollándose desde hace unos años, denominado “Los

mapas conceptuales como metodología de innovación docente dentro del nuevo Espacio de Educación Superior Europeo”, y dentro del cual se enmarca la presente obra. Los docentes que participan en el mismo (la mayoría de los cuales pertenecen al área de Derecho Civil) otorgan una parte de la nota a la elaboración y exposición de un mapa conceptual, con lo cual los beneficios del uso de esta técnica pasan de ser meramente teóricos a reales, y motivadores para los estudiantes, al suponer una parte de la nota de la asignatura nada despreciable (en torno al 20%-30%).

Al final del semestre o del curso (dependiendo de la duración de la asignatura), los docentes que participan en el proyecto realizan una sesión en el aula en la que eligen a los dos o tres grupos que, en su opinión, mejor transmiten el contenido del mapa conceptual. Algunos, incluso, ofrecen la posibilidad a los estudiantes de que sean ellos mismos quienes escojan a uno de los grupos. Los grupos elegidos por los diversos docentes (y por los estudiantes, en su caso) como los mejores, compiten, posteriormente, en una Jornada, en la que se dirime cuáles de ellos son los ganadores de entre todos los que concurren a aquélla. Esta decisión corresponde a un Jurado compuesto por algunos de los profesores que participan en el Proyecto y por otros profesionales del Derecho.

Lo particular de la Jornada es que en ella tienen lugar exposiciones verdaderamente originales, que combinan un correcto uso del lenguaje jurídico con una puesta en escena propia, según los casos, de una obra de teatro, de un telediario, de una película, de un documental, etc. Con todo, en mi experiencia como Jurado, debo decir que los miembros del mismo no pueden dejarse llevar, a la hora de emitir su veredicto, por el efecto halo de una puesta en escena portentosa, debiendo valorar también otros ítems como la estructura de la exposición, el contenido, la propia elaboración del mapa conceptual, el uso del lenguaje jurídico, la expresión oral de los estudiantes y el interés que logran captar del público con sus exposiciones.

Dejando mi percepción como Jurado y mi experiencia en el mismo para otra ocasión, sí que me gustaría apuntar aquí al menos dos breves notas, relacionadas con los efectos positivos del uso de mapas conceptuales y, en general, del aprendizaje cooperativo. El primero de ellos es, sin duda, la creatividad que desarrollan los estudiantes. La elaboración y presentación original de un mapa conceptual exige de una creatividad que, sin duda, los estudiantes han desarrollado y potenciado mediante el trabajo cooperativo.

En cuanto al segundo de los efectos, debo decir que la Jornada en la que se exponen y presentan los mapas destila solidaridad y compañerismo por los cuatro costados. Los estudiantes son capaces, mediante el aplauso a otros grupos, de reconocer el esfuerzo e ingenio de sus competidores, pero, ante todo, compañeros. Aplausos que no sólo se producen una vez finalizadas las exposiciones, sino también en el momento de otorgar los premios, y ello a pesar de la desolación del que no gana

(aunque todos los que participan son, en cierto modo, “ganadores”). Ello, qué duda cabe, deja constancia de la influencia positiva que, en las relaciones entre alumnos, genera el aprendizaje cooperativo.

VII. BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, S., INDA CARO, M^a. de las M. y ÁLVAREZ RUBIO, M^a. del R., “El trabajo cooperativo y la triple evaluación dinamizan la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera”, *Revista de Investigación en Educación*, núm. 10 (1), 2012, pp. 76-87.

AMANTE GARCÍA, B. y ROMERO GARCÍA, C., “Estudio comparativo de la introducción de aprendizaje cooperativo en diferentes titulaciones técnicas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 42/2, 10 de marzo de 2007, pp. 1-15.

BETANCOURT BETHENCOURT, J. A, MIRABAL NÁPOLES, M. y ACAO FRANCOIS, L., “Hacia la investigación transdisciplinaria mediante el aprendizaje cooperativo”, *Revista Electrónica EDUCARE*, vol. 18 (1), enero-abril 2014, pp. 41-55.

CHAPARRO MATAMOROS, P., “Los mapas conceptuales: una herramienta para el aprendizaje cooperativo”, en COBAS COBIELLA, M. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas Conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender haciendo*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, 2014, pp. 58-64.

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.

- “Mapas conceptuales, aprendizaje cooperativo y la enseñanza del Derecho. Reflexionando sobre el tema”, en COBAS COBIELLA, M. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas Conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender haciendo*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, 2014, pp. 17-34.

DOMINGO PEÑA, J.,

- “El aprendizaje cooperativo”, *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 21, 2008, pp. 231-246.

- “El aprendizaje cooperativo y las competencias”, *RIDU: Revista d’Innovació Docent Universitària*, vol. 2, 2010, pp. 1-9.

DORADO MURILLO, G. P., “Características del aprendizaje cooperativo en la E.S.O. Ejemplificación”, *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, año 2, núm. 9, marzo-abril 2011, pp. 43-57.

ESCRIBANO GONZÁLEZ, A., “Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria”, *Enseñanza*, núm. 13, 1995, pp. 89-102.

FRAILE ARANDA, A., “El aprendizaje cooperativo como metodología para el desarrollo de los ECTS: una experiencia de formación del profesorado de educación física”, *Revista Fuentes*, vol. 8, 2008, pp. 22-35.

GARCÍA-CANO TORRICO, M^a. y MÁRQUEZ LEPE, E., “Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo. La experiencia de España”, *CPU-e: Revista de Investigación Educativa*, núm. 3, 2006, pp. 1-29.

GARCÍA-RUIZ, M. R. y GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, N., “El aprendizaje cooperativo en la Universidad. Valoración de los estudiantes respecto a su potencialidad para desarrollar competencias”, *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 3, núm. 5, julio-diciembre 2012, pp. 106-128.

GIMÉNEZ, M., “Aprendiendo Aprendizaje Cooperativo. Una experiencia en un aula universitaria”, *Pulso*, núm. 37, 2014, pp. 231-248.

GOIKOETXEA, E. y PASCUAL, G., “Aprendizaje Cooperativo: Bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia”, *Educación XXI*, núm. 5, 2002, pp. 227-247.

JENKINS, J. R., ANTIL, L. R., WAYNE, S. K. y VADASY. P. F., “How Cooperative Learning Works for Special Education and Remedial Students”, *Exceptional Children*, vol. 69, núm. 3, 2003, pp. 279-292.

JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T., “Cooperative Learning: What Special Education Teachers Needs To Know”, *The Pointer*, núm. 33 (2), pp. 5-10.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., y HOLUBEC, E., *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Paidós, Buenos Aires, 1999.

LEÓN DEL BARCO, B., “Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: Entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos”, *Anales de Psicología*, vol. 22, núm. 1, junio 2006, pp. 105-112.

MÉRIDA SERRANO, R., “Los mapas preconceptuales como estrategias de aprendizaje cooperativo en educación infantil”, *Revista de educación*, núm. 331, mayo-junio 2003, pp. 421-441.

MONTES RODRÍGUEZ, M^a. P., “La enseñanza del Derecho civil mediante la utilización de mapas conceptuales: mi propia experiencia docente”, en COBAS COBIELLA, M. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas Conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender haciendo*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, 2014, pp. 35-39.

NAVARRO SORIA, I., GONZÁLEZ GÓMEZ, C., LÓPEZ MONSALVE, B. y BOTELLA PÉREZ, P., “Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares”, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 33 (1), 2015, pp. 99-117.

ONTORIA PEÑA, A. y DE LUQUE SÁNCHEZ, Á., “Hacia un cambio en la metodología docente: una reflexión desde la práctica”, *Res Novae Cordubenses*, núm. 1, 2003, pp. 53-79

PARDO IRANZO, V., “Los mapas conceptuales desde otro punto de vista”, en COBAS COBIELLA, M. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas Conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender haciendo*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, 2014, pp. 47-49.

PÉREZ DE ALBÉNIZ ITURRIAGA, A., ESCOLANO PÉREZ, E., PASCUAL SUFRATE, M^a. T., LUCAS MOLINA, B. y SASTRE i RIBA, S., “Metacognición en un proceso de aprendizaje autónomo y cooperativo en el aula universitaria”, *Contextos Educativos*, núm. 18, 2015, pp. 95-108.

PÉREZ ESTÉBANEZ, R. y LÓPEZ FERNÁNDEZ-ESCANDÓN, R., “El aprendizaje cooperativo. Una propuesta docente hacia el aprendizaje significativo de los estudiantes en la Universidad”, *Documentos de Trabajo*, núm. 763/2014, pp. 1-30.

PUJOLÀS MASET, P., LAGO, J. R. y NARANJO, M., “Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas”, *Revista de Investigación en Educación*, núm. 11 (3), 2013, pp. 207-218.

TALÉNS VISCONTI, E. E., “La importancia del aprendizaje cooperativo en el Grado en Derecho: dos ejemplos prácticos”, en COBAS COBIELLA, M. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas Conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender haciendo*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, 2014, pp. 65-71.

TRAVER ALBALAT, S., “Una aproximación a la vida de los equipos de aprendizaje cooperativo”, *Fòrum de Recerca*, núm. 16, 2011, pp. 121-133.

VELÁZQUEZ CALLADO, C., FRAILE ARANDA, A. y LÓPEZ PASTOR, V. M., “Aprendizaje cooperativo en Educación Física”, *Movimento*, v. 20, núm. 1, enero-marzo 2014, pp. 239-259.

CHAPARRO MATAMOROS, PEDRO. Licenciado en Derecho (2011) y en A.D.E. (2011) por la Universidad de Valencia, y Máster en Derecho, Empresa y Justicia (2012) por dicha universidad. Es becario de investigación F.P.U. en el Departamento de Derecho Civil de la Universidad de Valencia y Secretario General del Instituto de Derecho Iberoamericano (IDIBE). Asimismo, es Secretario de la Revista Boliviana de Derecho (RBD) y de la Revista “Actualidad Jurídica Iberoamericana” (AJI). Ha centrado sus líneas de investigación en el Derecho de familia, en la propiedad industrial e intelectual, y en las distintas intromisiones que pueden efectuarse en los derechos al honor, a la intimidad y a la propia imagen. Ha realizado estancias de investigación en las Universidades de Catania y Salerno (ambas en Italia). Obtuvo el accésit en la modalidad “Derecho Civil y Mercantil” del Premio “Estudios Financieros” 2013.



EL MAPA CONCEPTUAL COMO HERRAMIENTA DOCENTE PARA LA APROXIMACIÓN A LAS POLÍTICAS COMUNITARIAS EUROPEAS

Jesús Marí Farinós
Profesor Doctor en Derecho de Empresa
Centro Universitario Edem (Valencia)

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 políticas, 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 Asesor Jurídico de la Universitat Politècnica de València.

EL MAPA CONCEPTUAL COMO HERRAMIENTA DOCENTE PARA LA APROXIMACIÓN A LAS POLÍTICAS COMUNITARIAS EUROPEAS

JESÚS MARÍ FARINÓS
Profesor Doctor en Derecho de Empresa
Centro Universitario Edem (Valencia)

RESUMEN

Este capítulo pretende describir una actividad introductoria basada en la elaboración cooperativa de un mapa conceptual de las diferentes normativas y políticas europeas, que permita dar una amplia visión de los contenidos, además de una posibilidad de acercamiento a cada uno de los bloques de la misma para, posteriormente, tener un mayor detalle de estos. La asignatura de “Economía de la UE y de las Instituciones Internacionales” es una materia amplia y compleja que requiere de este tipo de metodología docente para conseguir que los alumnos se sitúen en este complicado mundo de la política y el derecho internacional.

ABSTRACT

This chapter is intended to describe an introductory activity based on the cooperative development of a conceptual map about the different regulations and European policies, which would give a broad overview of the contents, plus a possible approach to each of the blocks of the same for subsequently have a greater detail of these. The subject of "EU Economy and International Institutions" is a broad and complex subject that requires this type of teaching methodology to ensure that students are placed in this complicated world of politics and international law.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN. II. LA COMPLEJIDAD DEL MARCO NORMATIVO DE LAS POLÍTICAS COMUNITARIAS EUROPEAS. III. EL MAPA CONCEPTUAL COMO HERRAMIENTA DOCENTE. IV. CONCLUSIONES. V. BIBLIOGRAFÍA.

I. INTRODUCCIÓN

La asignatura de “Economía de la UE y de las Instituciones Internacionales” es una materia de formación obligatoria adscrita en la materia de Economía Española y Mundial. Se imparte en el primer semestre del segundo curso del grado de ADE para emprendedores en el centro universitario EDEM, con una carga de 6 créditos ECTS.

En una titulación que tiene por objetivo formar académicamente a futuros emprendedores, administradores y directivos de empresas, esta asignatura tiene por objetivo aportar unos conocimientos socioeconómicos básicos sobre la organización y funcionamiento de la Unión Europea, así como de otras importantes instituciones del entorno internacional.

En cuanto a los contenidos de la asignatura, se comienza por un estudio de las bases teóricas, y la evolución histórica del proceso de integración europea, se sigue con un análisis de las principales intervenciones comunitarias en los mercados y se termina situando a la Unión Europea en el contexto de la economía global.

Se pretende que los alumnos adquieran conocimientos socioeconómicos básicos del entorno europeo e internacional, en el que se va a desenvolver la actividad profesional del estudiante y de las empresas en las que puede desarrollarla.

También es objetivo de mi docencia de la asignatura el refuerzo de conocimientos técnicos básicos adquiridos en los módulos básicos, especialmente en los relativos a teoría económica y política económica.

El desarrollo de la capacidad de análisis y síntesis a través del estudio de los impactos de las políticas de la UE y las instituciones internacionales, y su valoración por los distintos colectivos afectados (organizaciones empresariales, sindicales, profesionales...) es fundamental para el correcto aprendizaje de la asignatura, y para ello se necesita tener una visión global de estas políticas.

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

- Que el alumno se familiarice con el manejo de bases de datos para el estudio de la economía europea.
- Conocimiento de los principales espacios europeos para el desarrollo del emprendedurismo, como ayuda en el itinerario profesional de los emprendedores.

- Comprensión de los fundamentos de la integración económica y los procesos actuales de globalización e integración regional y su impacto en el entorno cercano.

II. LA COMPLEJIDAD DEL MARCO NORMATIVO DE LAS POLÍTICAS COMUNITARIAS EUROPEAS.

El actual marco internacional en el que se sitúa nuestro país, el mercado único europeo, es un entorno de gran complejidad económica y de normativas e instituciones políticas. La unión económica y monetaria, y las diferentes políticas comunitarias han desarrollado un sistema económico y legislativo amplio y complejo que abarca todos los ámbitos del derecho.

Conseguir el desarrollo de la capacidad crítica del alumno sobre la actualidad económica española e internacional, trabajar la capacidad para analizar la coyuntura económica y comprender sus implicaciones no es sencillo si no se tiene una visión de conjunto.

El conocimiento de las principales instituciones internacionales, con especial énfasis en la Unión Europea y ser conocedor de la repercusión de las políticas de la Unión Europea en el entorno empresarial son también objetivo fundamental de la asignatura.

Impartir este complejo sistema jurídico-económico en un solo semestre y conseguir que el alumno adquiriera una visión de conjunto y aprenda a ubicar las diferentes normativas y políticas, y a su vez sea capaz de entender el proceso de formación de la UE, los retos de nuestra economía ante el proyecto europeo, y adoptar un posicionamiento razonado ante los mismos y en el contexto internacional, así como de analizar la fortalezas, debilidades, oportunidades y retos que afrontan las economías europeas, y entre ellas, la española, en el entorno actual, es realmente complejo.

Por tanto se hacen necesarias metodologías de diversa naturaleza para ir transmitiendo los conocimientos y contenidos a los alumnos de manera más efectiva que con la tradicional clase magistral.

III. EL MAPA CONCEPTUAL COMO HERRAMIENTA DOCENTE.

La metodología basada en la elaboración de mapas conceptuales es una de las empleadas en la docencia de esta asignatura ya que permite dar una amplia visión de los contenidos, además de una posibilidad de acercamiento a cada uno de los bloques de la misma para tener un mayor detalle de estos.

Realmente la actividad que se lleva a cabo es introductoria y podríamos considerar que es una mezcla de la aplicación del mapa conceptual como herramienta docente y de la metodología de aprendizaje cooperativo, ya que el ejercicio está desarrollado de manera parcial por todos los alumnos que aportan a un mapa conceptual general una de las partes del mismo diferente a la de los demás.

La actividad realizada con los alumnos comienza separando a los alumnos en 9 equipos a los que se les asignará una de las partes del temario. A cada equipo se les facilitará la documentación necesaria para el estudio de esa parte asignada y tendrán que leerla y estudiarla para el día siguiente, en el que se llevará a cabo la generación del mapa conceptual. Durante esta primera sesión los alumnos revisan la documentación facilitada por el profesor y van consultando sus primeras dudas con el docente. Tras otra sesión de trabajo y de resolución de dudas surgidas del estudio del temario, se reúne a todos los alumnos en clase para la elaboración del mapa conceptual. Cada grupo ha de contar de manera resumida pero con contenido la parte del temario que le ha tocado estudiar. El profesor previamente ha elaborado unas fichas con palabras sueltas, acrónimos, ideas... y unas cartulinas con el nombre de cada uno de los bloques de la asignatura, y los ha pegado en la pared. Cada grupo, después de su exposición ha de seleccionar las tarjetas en las que aparezcan palabras relacionadas con su bloque estudiado, y han de pegarlas en su apartado correspondiente. Poco a poco el mapa conceptual se va completando. Al finalizar este proceso, en el que pueden haber surgido discrepancias entre los alumnos y donde se haya debatido si una tarjeta es más adecuado colocarla en un bloque o en otro, se motiva a los alumnos a que añadan de su puño y letra nuevas palabras a los bloques que bajo su opinión puedan ayudar a conocer el contenido de cada uno de ellos. Para finalizar la actividad el profesor realiza una conclusión resumiendo todo lo que se ha trabajado en la sesión.

En las imágenes a continuación se puede apreciar el material utilizado para la realización del mapa conceptual y el resultado final en una de las clases en las que se ha utilizado.



Material preparado para la actividad

Imágenes de elaboración propia



Mapa conceptual de la asignatura elaborado por los alumnos

Imágenes de elaboración propia

IV. CONCLUSIONES

La elaboración de un mapa conceptual de la asignatura por parte de los alumnos de manera cooperativa ha ayudado a dar una visión de conjunto a los complejos contenidos de esta asignatura. Esto ha ayudado a mejorar las competencias de comprensión y capacidad de análisis de estas políticas ya que el alumno tiene un esquema de toda la organización que le permite relacionarlas entre sí.

La diferencia de resultados en comparación con cursos anteriores en los que no se había realizado esta actividad son notables, ya que la media global ha ascendido de manera significativa en más de un punto y la bolsa de alumnos con nota aprobado que solía ser grande ha pasado a reducirse incrementándose curiosamente el grupo de los sobresalientes.

En cuanto a la satisfacción del alumno frente a esta nueva metodología empleada se hace patente en las encuestas de satisfacción, donde la asignatura y el profesor han pasado a ser valorados de manera muy favorable por los estudiantes.

Por tanto, la aplicación de la metodología del mapa conceptual y la elaboración cooperativa por parte de los alumnos se puede considerar de muy satisfactoria en todos los sentidos.

V.BIBLIOGRAFÍA

BUITRAGO, E, Y ROMERO, L.B., *Economía de la UE, análisis económico del proceso de integración europeo*, Pirámide, Madrid, 2013.

GARCIA DE LA CRUZ, J.M, Y DURAN, G., *Sistema Económico Mundial*, Thompson, Madrid, 2008.

JORDAN GALDUF, J.M y TAMARIT ESCALONA, C., *Economía de la Unión Europea*. Thompson Civitas, Madrid, 2013.

Web de la UE (www.europa.eu) y web de las instituciones internacionales.

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 políticas, 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 Asesor Jurídico de la Universitat Politècnica de València.



UN ACERCAMIENTO A LA TEORÍA DE LOS MAPAS CONCEPTUALES COMO ESTRATEGÍA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

Nayiber Febles Pozo
Becario de investigación

FEBLES POZO, NAYIBER. Licenciado en Derecho por la Universidad de la Habana en 2007. Profesor Principal Instructor en 2008 y Profesor Principal Asistente en 2011 de Derecho internacional privado y Derecho mercantil de la Facultad de Derecho de la Universidad de la Habana. Máster en Derecho de la Empresa y la Contratación por la Universidad Rovira I Virgili, Tarragona en 2014. Actualmente becario de iniciación a la investigación en el Máster en Derecho de la Empresa. Asesoría Mercantil, Laboral y Fiscal de la Universidad de Valencia.

UN ACERCAMIENTO A LA TEORÍA DE LOS MAPAS CONCEPTUALES COMO ESTRATEGÍA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

“Es detestable esa avaricia espiritual que tienen los que, sabiendo algo, no procuran la transmisión de esos conocimientos”.

Miguel de Unamuno.

NAYIBER FEBLES POZO

Becario de investigación.

RESUMEN

Los Mapas Conceptuales son propuestos como una estrategia potencialmente facilitadora de un aprendizaje significativo. Son vistos como instrumento didáctico facilitador del aprendizaje, y permiten evidenciar conceptos presentes en la estructura cognitiva del alumno. Sin embargo, se pueden considerar como una estrategia didáctica pedagógica, puesto que dinamiza los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Motivos por los cuales desarrollamos brevemente y desde el punto de vista teórico, el fundamento de los mismos como estrategia facilitadora del proceso docente educativo.

ABSTRACT

Concept Maps are proposed as a potentially facilitating meaningful learning strategy. They are seen as didactic instrument facilitator of learning, and allow evidence concepts in the cognitive structure of the student. However, they can be considered as a pedagogical teaching strategy, since streamlines the processes of teaching and learning. Reasons why we develop briefly and from a theoretical point of view, the foundation of the same strategy as facilitator of the educational process.

INDICE

I CONSIDERACIONES PRELIMINARES. II BREVE REFERENCIA SOBRE LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. III LOS MAPAS CONCEPTUALES. 1. Concepto y marco teórico 2. Elementos y características fundamentales de los mapas conceptuales. 2.1 Elementos. 2.2 Características. IV CONCLUSIONES. V BIBLIOGRAFÍA.

I CONSIDERACIONES PRELIMINARES.

Todo maestro para mejorar su práctica pedagógica debe tener en cuenta, y a la vez, formularse las siguientes interrogantes, ¿cuál es mi propósito?, ¿qué estrategias emplearé?, ¿logré lo que me proponía? La labor del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje comprende el guiar, orientar, facilitar y mediar los aprendizajes significativos en sus alumnos, enfatizando el “aprender a aprender” para que aprendan de forma autónoma independientemente del tipo de enseñanza. De esta manera, el docente debe adoptar varias estrategias según las necesidades e intenciones deseadas, que le permita atender los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de sus alumnos.

Según plantea la doctrina (MONEREO: 1998, p.56), y compartiendo totalmente su planteamiento al respecto, actuar estratégicamente ante una actividad de enseñanza aprendizaje supone ser capaz de tomar decisiones conscientes para regular las condiciones que delimitan la actividad en cuestión y así lograr el objetivo perseguido. En este sentido, enseñar estrategias implica enseñar al alumno a decidir conscientemente los actos que realiza, enseñarle a modificar conscientemente su actuación cuando se oriente hacia el objetivo buscado, y enseñarle a evaluar conscientemente el proceso de aprendizaje o de resolución seguido.

Pero es importante tener en cuenta que si queremos optimizar la enseñanza de estrategias de aprendizaje, los docentes también debemos actuar estratégicamente cuando aprendemos y, sobre todo, cuando enseñamos nuestra materia y ello debe reformularse en técnicas de control consciente que seremos capaces de ejercer sobre nuestros procesos cognitivos de decisión.

Enseñar estrategias de aprendizaje, no es un secreto para nadie que requiere de esfuerzo y dedicación. Supone, tanto para el docente, como para los alumnos, un reto en el día a día en nuestras aulas universitarias, máximo cuando nos enfrentamos actualmente a una similitud u homologación de la educación superior en el marco de la Unión Europea, a través de la implementación del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo (Bolonia).

De ahí que, enseñar estrategias de aprendizaje tiene una gran significación para nuestros alumnos y docentes y que pudiéramos identificarlas de la siguiente forma; para nuestros alumnos, enseñarles a reflexionar sobre su propia manera de aprender, ayudándoles a analizar las operaciones y decisiones mentales que realizan con el fin de mejorar los procesos cognitivos que ponen en acción. Enseñarles a conocerse mejor, a identificar sus dificultades, habilidades y preferencias en el momento de aprender y ayudarles a construir su propia identidad cognitiva, enseñarles a dialogar íntimamente, activando sus conocimientos previos sobre los contenidos a tatar y relacionándolos con la nueva información. Motivándolos a ser intencionales y propositivos cuando aprendan y responder a las intenciones y demandas de sus profesores y de los demás. Inculcarles que no deben estudiar para aprobar sino para

aprender, que lo que se aprende es fruto de un esfuerzo de comprensión y resulta más duradero y funcional.

Sin embargo, para nosotros los docentes, enseñar estrategias de aprendizaje supone; reflexionar sobre nuestra propia manera de planificar, presentar y evaluar los distintos contenidos del área que enseñamos. Actuar y reconstruimos conscientemente nuestro significado como enseñantes con respecto a qué es lo que debe y no enseñarse; supone un reconocimiento de nuestras habilidades y carencias como profesores que nos impulsa a emprender cambios que mejoren nuestra actuación profesional. Facilitarle al estudiante la tarea, explicitando nuestras intenciones educativas, lo que conlleva un proceso preliminar de auto-reflexión con el fin de clarificarlas. Y sobre todo, aprender a enseñar mejor, esforzándonos en comprender los motivos que nos impulsan a tomar decisiones mientras realizamos una sesión de clase.

II BREVE REFERENCIA SOBRE LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

La Teoría del Aprendizaje Significativo desarrollada por David Ausubel se inscribe en la corriente psicológica cognoscitiva, la cual tiene su fundamento en la existencia de una estructura cognoscitiva, donde el individuo organiza el conocimiento. Esa estructura cognoscitiva debe ser tomada en cuenta al momento de diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar la acción educativa, puesto que los conocimientos previos son el soporte para que el alumno pueda adquirir y procesar nuevos conocimientos a través de la capacidad de relacionarlos con los conceptos que ya posee en su estructura cognoscitiva. Los postulados teóricos que definen estas teorías organísmicas o cognoscitivas estudian la capacidad de la inteligencia humana, de la percepción y la capacidad de establecer relaciones por medio de la estructura cognoscitiva que el hombre posee.

La posición cognoscitiva también presenta limitaciones de aplicación pedagógicas; sin embargo es el fundamento teórico que nutre la propuesta de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, y la idea básica es develar su marco teórico y concepción del aprendizaje humano.

En el plano educacional es conveniente la identificación y breve sustentación conceptual que define esta tendencia. El aprendizaje es un proceso dinámico de relación entre el sujeto, el entorno cultural y de actualización del conocimiento por parte del estudiante, implica adquisición y/o transformación de estructuras cognoscitivas debido a la capacitación de relaciones inherentes al conocimiento, está conducido sobre la base de etapas, tareas del desarrollo propio de la edad del alumno y a la utilización de procedimientos que respondan a la naturaleza de cada disciplina.

Las teorías cognoscitivas se dedican a estudiar el desarrollo de los procesos del pensamiento del individuo, como por ejemplo, descifrar cómo la información es recibida, almacenada y localizada por éste. El énfasis del aprendizaje radica, no tanto en lo que los alumnos hacen, sino qué es lo que saben y cómo lo adquieren. La adquisición del conocimiento se entiende como una actividad mental que supone una codificación interna y una estructuración por parte del educando en un contexto educacional activo del proceso de aprendizaje por parte de éste, (ERTMER. O. Y NEWBY, : 1993, p. 11).

Como se señaló anteriormente, Ausubel es un representante de la corriente psicológica cognoscitiva, por tanto esta propuesta teórica se basa en el aprendizaje bajo un enfoque cognitivo. Aunque no soslaya la experiencia afectiva, sostiene que el aprendizaje es el proceso de organización e integración de información en la estructura cognoscitiva del individuo.

Para Ausubel, la variable más importante es el conocimiento previo que tiene el alumno en su estructura cognoscitiva por una parte y por otra las nuevas informaciones e ideas a ser aprendidas y retenidas que deben ser sometidas a un proceso de relaciones, en otras palabras, relacionar lo nuevo con lo previo; en palabras de Ausubel: *“Si tuviese que reducir toda la Psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente”*.

III LOS MAPAS CONCEPTUALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

1. CONCEPTO Y MARCO TEÓRICO

Los Mapas Conceptuales (MCs) son representaciones gráficas de segmentos de información que se basan en la presentación de ideas claves organizadas, jerarquizadas y conectadas a través de palabras enlaces. Según Novak y Gowin, un mapa conceptual es una jerarquía de diferentes niveles de generalidad o inclusividad conceptual, estructurada por varias proporciones conceptuales.

Así como Ausubel en 2002, Novak en 1985 también cree que hay un gran potencial de aprendizaje en los seres humanos. Sin embargo, este autor observa que éste potencial no se desarrolla y muchas prácticas educativas, en lugar de facilitar, acaban dificultando su expresión. De hecho, Novak llega a afirmar que el modelo de instrucción y evaluación más frecuente en escuelas y universidades justifica y recompensa el aprendizaje memorístico repetitivo y con frecuencia penaliza el aprendizaje significativo (MOREIRA: 2008, p. 25).

Creados por Novak en la década de 1970, los MCs fueron desarrollados para analizar transcripciones de entrevistas clínicas que pretendían identificar los conocimientos de los alumnos (NOVAK: 1997, p. 26). Fundamentados en la teoría de Ausubel en 1980, los MCs son vistos como instrumento didáctico facilitador del aprendizaje significativo y permiten evidenciar conceptos subsunsores presentes en la estructura cognitiva del alumno.

Los MCs son presentados por (NOVAK Y GOWIN: 1988; p. 28), en tres dimensiones conceptuales; como estrategia: para ayudar a los estudiantes a aprender y para ayudar a los educadores a organizar los materiales, objeto de este aprendizaje; como método: la construcción de los MCs es un método para ayudar a los estudiantes y educadores a captar el significado de los materiales que se van a aprender; y como recurso: un MCs es un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones.

Sin embargo, se pueden considerar como una estrategia didáctica pedagógica, puesto que dinamiza los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

2. ELEMENTOS Y CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES DE LOS MAPAS CONCEPTUALES.

2.1 Elementos

- a) Concepto: hace referencia a acontecimientos (todo lo que sucede o puede provocarse) y a los objetos (todo lo que puede observarse). En el MCs debe aparecer una vez el mismo concepto y se recomienda que no exprese una acción, redactada en infinitivos.
- b) Proposición: es la unión de dos o más conceptos mediante palabras-conectivas o palabras de enlace, para lograr una unidad semántica.
- c) Palabras de enlace: son palabras que sirven para unir los conceptos y señalar el tipo de relación existente entre ambos. Es recomendable que no sean más de cuatro (4) palabras para no recargar el mapa.
- d) Líneas de enlace: son las líneas que se trazan para establecer las relaciones entre conceptos que forman las proposiciones en el mapa.

2.2 Características

- a) Jerarquización: los conceptos que conforman los MCs deben estar dispuesto de acuerdo a un orden de importancia o inclusividad. Los conceptos más inclusivos deben ocupar los lugares superiores de la estructura gráfica. Los ejemplos se sitúan en el último lugar.
- b) Selección: los mapas reflejan un resumen de lo más importante de un tema, texto, artículo, etc. Por lo tanto, es necesario seleccionar los términos que hagan referencia a los conceptos en los que conviene centrar la atención.

c) Impacto Visual: un buen mapa conceptual es preciso y muestra las relaciones entre las ideas principales de una manera simple y llamativa. Debe presentar cierta belleza estética y buen uso del espacio. Es recomendable destacar los conceptos con letras mayúsculas enmarcándolos en figuras geométricas como elipses o rectángulos y las palabras de enlace con letras minúsculas.

d) Aspectos formales de identificación: se debe escribir el título del mapa en la parte superior de la estructura gráfica para orientar al lector del tema tratado; si el contenido se deriva de una fuente bibliográfica, hemerográfica, etc, debe reseñarse la respectiva referencia y es necesario identificar el autor del mapa señalando la fecha de elaboración.

La mayor parte de los significados conceptuales, según destacan (NOVAK Y GOWIN: 1988, p. 33), se aprenden mediante la composición de proposiciones en las que se incluye el concepto que se va a adquirir. Es evidente que con la facilitación de “ayudas empíricas concretas”, el aprendizaje de conceptos, la regularidad representada por el término conceptual adquiere un significado adicional a través de enunciados proposicionales.

En el proceso de elaboración de los MCs puede darse el caso que conceptos más inclusivos pueden “elevarse” a la posición superior de la estructura del mapa y configurar una red de conceptos significativos, sin que pierdan la relación proporcional significativa con respecto a otros conceptos del mapa.

Los MCs son una técnica que tiene por objeto representar conceptos y proposiciones; en este sentido, Novak no pasa por alto una observación sobre este proceso cuando expresa: *“Hasta este momento, sólo se pueden hacer conjeturas sobre el grado de acierto con que los mapas conceptuales representan los conceptos que poseemos, o la gama de relaciones entre conceptos que conocemos y que podemos expresar como proposiciones”*.

En otras palabras, las posibilidades y oportunidades de relacionar conceptos, formar proposiciones, son muy dinámicas, no sólo por el cúmulo importante de conceptos que el individuo posee y su capacidad de relacionarlos con los nuevos por adquirir, sino que a nivel mental operan procesos complejos que generan todo un abanico de posibilidades de relaciones conceptuales y, no sólo por la impresionante capacidad de almacenamiento y procesamiento de información del cerebro humano, sino también por la propia condición cerebral de generar conexiones con éstas. Aquí se pone en evidencia la creatividad del ser humano, en especial la creación y/o construcción del conocimiento.

El Mapa Conceptual es una técnica muy flexible, y por eso puede ser usado en diversas situaciones, para diferentes finalidades: instrumento de análisis del plan de estudio, técnica didáctica, recurso de aprendizaje, medio de evaluación (MOREIRA Y BUCHWEITZ: 1993, p. 334).

Es posible trazar un mapa para una única clase, para una unidad de estudio, para un curso y hasta para un programa educacional completo. La diferencia está en el grado de generalización e inclusión de los conceptos colocados en el mapa. Un mapa que envuelva apenas conceptos generales, inclusivos y “organizacionales” puede ser usado como referencial para la planificación de un curso entero, mientras que un mapa que sólo incluya conceptos específicos, poco inclusivos, puede ayudar en la selección de determinados materiales instruccionales. Esto significa que, los mapas conceptuales pueden ser importantes mecanismos para focalizar la atención del planificador (docente) del plan de estudio en la distinción entre el contenido que se espera que sea aprendido y aquel que sirve de vehículo de aprendizaje. El contenido curricular está documentado en fuentes de conocimiento tales como; artículos de investigación, ensayos, libros. Los MCs pueden ser útiles en el análisis de esos documentos con la finalidad de adecuar para la instrucción el conocimiento contenido en ellos.

De manera análoga, los MCs pueden usarse para mostrar relaciones significativas entre los conceptos enseñados en una sola clase, en una unidad de estudio o en un curso entero. Son representaciones concisas de las estructuras conceptuales que están siendo enseñadas, y como tal, probablemente facilitan el aprendizaje de esas estructuras. Sin embargo, a diferencia de otros materiales didácticos, los mapas conceptuales no son auto-instructivos: deben ser explicados por el profesor. Además, aunque puedan usarse para dar una visión general del tema en estudio, es preferible usarlos cuando los alumnos ya tienen una cierta familiaridad en el asunto, de modo que sean potencialmente significativos y permitan la integración, reconciliación y diferenciación de significados de conceptos.

I.CONCLUSIONES.

Aparentemente simples y a veces confundidos con esquemas o diagramas “organizacionales”, los MCs son instrumentos que pueden llevar a profundas modificaciones en la manera de enseñar, de evaluar y de aprender. Procuran incentivar el aprendizaje significativo y entran en conflicto con técnicas dirigidas para el aprendizaje mecánico. Si son utilizados con toda su potencialidad, esto implica atribuir nuevos significados a los conceptos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En la medida en que los alumnos utilicen MCs para integrar, reconciliar y diferenciar conceptos; en la medida en que usen esa técnica para analizar artículos, textos, capítulos de libros y otros materiales educativos del plan de estudio, estarán usando el Mapa Conceptual como un recurso de aprendizaje.

Como instrumento de evaluación del aprendizaje, los MCs pueden utilizarse para obtener una visualización de la organización conceptual que el aprendiz, en este caso los estudiantes, atribuyen a un determinado conocimiento. Se trata básicamente de una técnica no tradicional de evaluación, que busca informaciones sobre los significados y relaciones significativas entre conceptos-claves de la materia de enseñanza desde el punto de vista del alumno. Es más adecuada para una evaluación cualitativa, formativa, del aprendizaje.

Los MCs son instrumentos diferentes y que no tiene mucho sentido querer evaluarlos como se evalúa un test de múltiple elección o un problema numérico. El análisis de los MCs es esencialmente cualitativo. El profesor en vez de preocuparse por atribuir una puntuación al mapa trazado por el alumno, debe procurar interpretar la información dada por el mismo en el mapa, con el fin de obtener evidencias de la existencia de aprendizaje significativo. Las explicaciones del alumno en relación a su mapa, tanto orales como escritas, facilitan la tarea del profesor en ese sentido.

II.BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, DAVID P., *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas. México 1980.

AUSUBEL, D.P., *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós. Barcelona, 2000.

ERTMER, P. Y NEWBY, T.J., *Conductivismo, cognoscitivismo, constructivismo. Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción*. Mimeo, 1993.

MONEREO, C. CASTELLO, M., *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Editorial Graó, Barcelona, 1998.

MOREIRA, M.A. BUCHWEITZ, B., *Novas estratégias de ensino e aprendizagem: os mapas conceituais e o Vê epistemológico*. Plátano Edições Técnicas. Lisboa, 1993.

MOREIRA, M.A., *Aprendizagem significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos*. Ediciones Vektor. Sao Paulo, 2008.

NOVAK, J. Y GOWIN, B., *Aprendiendo a aprender*. Ediciones Martínez Roca. Barcelona, 1988.

FEBLES POZO, NAYIBER. Licenciado en Derecho por la Universidad de la Habana en 2007. Profesor Principal Instructor en 2008 y Profesor Principal Asistente en 2011 de Derecho internacional privado y Derecho mercantil de la Facultad de Derecho de la Universidad de la Habana. Máster en Derecho de la Empresa y la Contratación por la Universidad Rovira I Virgili, Tarragona en 2014. Actualmente becario de iniciación a la investigación en el Máster en Derecho de la Empresa. Asesoría Mercantil, Laboral y Fiscal de la Universidad de Valencia.



LA VÍCTIMA DEL TERRORISMO A TRAVÉS DE UN MAPA CONCEPTUAL.

Mireia Company Alcañiz
Responsable de la Oficina Técnica
de Atención a la Víctima del Terrorismo de la ACFSEVT

COMPANY ALCAÑIZ, MIREIA. Licenciada en Derecho, Licenciada en Criminología. Graduada en Ciencias de la Seguridad. Máster en Seguridad. Doctoranda en Derecho. Responsable de la Oficina Técnica de la Atención a la Víctima del Terrorismo de la ACFSEVT

LA VÍCTIMA DEL TERRORISMO A TRAVÉS DE UN MAPA CONCEPTUAL.

MIREIA COMPANY ALCAÑIZ.

Responsable de la Oficina Técnica de Atención a la Víctima del Terrorismo de la ACFSEVT

RESUMEN

El presente estudio analiza la introducción de los mapas conceptuales en la asignatura Prácticum. El análisis se centra en la evolución de los alumnos sobre la temática del terrorismo mediante la elaboración de dos mapas conceptuales y concluye destacando la visión integral de los alumnos.

ABSTRACT

This study analyzes the introduction of conceptual maps in the Practicum subject. The analysis focuses on the evolution of the students about topic of terrorism through the development of two conceptual maps and concludes by highlighting their holistic view.

INDICE

I-. INTRODUCCIÓN. II-. MARCO TEÓRICO. III-. METODOLOGÍA. III.A)-. Participantes. III. B)- Explicación de la actividad. IV-. EVALUACIÓN. V-. RESULTADOS. VI-. CONCLUSIONES. VII- BIBLIOGRAFÍA.

I.INTRODUCCIÓN.

La Asociación Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado Víctimas del Terrorismo (ACFSEVT) es una Asociación de ámbito nacional que acoge tanto a los miembros de los citados cuerpos que hayan sufrido el fenómeno terrorista en primera persona (víctima directa) como a sus familiares (víctimas indirectas). Sus misiones principales son sensibilizar sobre el impacto de la acción terrorista, prestar cualquier tipo de ayuda a sus asociados y, en definitiva, promover las actividades pertinentes a favor de los derechos de las víctimas del terrorismo.

Esta Asociación es una entidad colaboradora de la Universitat de València. Desde hace años somos tutores externos de la asignatura Prácticum tanto del Grado de Criminología como del Grado de Sociología. Los objetivos fijados para esta asignatura son, en términos generales, los siguientes:

1. Complementar y poner en práctica los conocimientos adquiridos durante los estudios.
2. Conocer el funcionamiento de la empresa o institución.
3. Adquirir habilidades, conocimientos y destrezas para el ejercicio profesional.
4. Mejorar las posibilidades de empleo.

Teniendo en cuenta estos fines, esta Organización pretende potenciar las siguientes capacidades y habilidades de los alumnos que se enumeran a continuación: (1). Conocer y aplicar los conocimientos criminológicos. (2). Asistencia y asesoramiento a las víctimas del terrorismo. (3). Análisis de datos y elaboración de estadísticas. (4). Realización de estudios sobre los aspectos de la victimización. (5). Colaborar en la redacción de informes criminológicos. (6). Evaluación y diagnóstico de la victimización primaria, secundaria y terciaria. (7). Análisis del modelo de gestión y organización en la entidad. (8). Programas de intervención con las víctimas y familiares. (9). Participación en actividades formativas y socioculturales. (10). Estudio de la legislación vinculante a las víctimas del terrorismo. (11). Conocer las características y problemas más habituales en materia de seguridad. (12). Valorar y controlar las situaciones de riesgo detectadas y establecer medidas preventivas. (13). Identificar los procesos patológicos más importantes relacionados con situaciones de riesgo profesional.

En este contexto, en el curso académico 2014/2015 hemos introducido algún cambio a la hora de enfocar estas prácticas formativas. Nos hemos hecho partícipes de la progresiva introducción de nuevas técnicas de innovación que consideramos que ofrecen una forma de aprender más autónoma y eficiente para los estudiantes, esto es, a través de la elaboración de mapas conceptuales.

II. MARCO TEÓRICO

El empleo de los Mapas Conceptuales tiene su fundamento en la Teoría del Aprendizaje Significativo. Su autor, Ausubel, no mencionó a los Mapas Conceptuales en su teoría, sino que, su concepto básico es el aprendizaje significativo. Esta premisa señala la existencia de una interacción entre el conocimiento previamente adquirido y el nuevo. Los conocimientos previos de los alumnos pueden representarse como esquemas evolutivos, de esta manera, éstos pueden enriquecerse o volverse a estructurar durante el proceso de aprendizaje (PONTES PEDRAJAS, SERRANO RODRÍGUEZ Y MUÑOZ GONZÁLEZ: 2015, pp. 101-102).

En términos generales, los Mapas Conceptuales son diagramas que señalan la relación existente entre los diferentes conceptos clave o entre las palabras utilizadas para representarlos. Esta técnica fue desarrollada por Joseph Novack. Así, se convierten en un recurso muy útil para promover el aprendizaje significativo pues van a reflejar el significado atribuido a la nueva información (AÑEZ, FERRER Y VELAZCO: 2007, pp. 176-177).

En el contexto actual de las tecnologías de la información y la comunicación, la utilización de los Mapas Conceptuales se transforma en una estrategia de aprendizaje ya que permite generar, transmitir y compartir el conocimiento.

Esta herramienta se ha convertido en una actividad creativa. Permite ilustrar de una manera más clara el conocimiento que se desea transmitir a través de su representación gráfica. En su construcción, el estudiante deberá esforzarse para identificar los conceptos clave o más importantes, las relaciones y la estructura lógica de un determinado tema o disciplina. Asimismo, tendrá que relacionar los conocimientos adquiridos previamente con los nuevos. En este sentido, este recurso va a ayudar al estudiante a pensar, reflexionar y aprender, evitando, por el contrario, la enseñanza vinculada a la memoria y a la repetición (SOARES MENDONÇA: 2013, pp. 109-110).

Para facilitar el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento de los estudiantes, el profesor se convertirá en el mediador entre los alumnos y el conocimiento. Así pues, deberá desarrollar actividades para favorecer este proceso (GALLEGO ARRUFAT, CRISOL MOYA Y GAMIZ SÁNCHEZ: 2013, p. 148).

En definitiva, en este nuevo paradigma, enseñar y aprender adquieren roles diferentes. Enseñar significará que el profesor cree todas las condiciones necesarias para que el estudiante sea capaz de construir su significado; mientras que, aprender implicará que sea el propio alumno quien de manera activa se involucre en la construcción de su propio conocimiento (ABBOTT MATUS: 2007, pp. 41-42).

III. METODOLOGÍA.

III. A) Participantes.

La muestra total de alumnos participantes en esta actividad ha sido de seis estudiantes (N = 6) a lo largo de todo el curso académico actual. Todos ellos pertenecen a la Universitat de València, a pesar de que cada uno de ellos estudia un Grado o Licenciatura diferente.

De estos seis alumnos, sólo ha habido un hombre frente a 5 mujeres, en términos conceptuales el 83'3% frente al 16'67%, respectivamente. Su rango de edad se sitúa en las edades comprendidas entre los 21 y 23 años. Estos estudiantes están en el último año de su correspondiente carrera, por ello, están realizando la asignatura Prácticum.

La única diferencia entre ellos, es el tiempo de dedicación que deben prestar a la Asociación. Por una parte, el estudiante de la Licenciatura en Sociología y en Ciencias Políticas y de la Administración sólo tiene 300 horas formativas; mientras que, el alumno perteneciente al Grado de Sociología debe alcanzar un total de 350 horas (la media ronda los 332'5 horas al cuatrimestre por cada alumno). Por ello, con el objetivo de ofrecerles a todos la misma oportunidad de conocer e involucrarse en el trabajo desarrollado en la Asociación, se han preparado las mismas actividades para todos. De tal manera que, el estudiante que esté menos tiempo también pueda verlo todo, quizás alguna de ellas con menos detalle (entiéndase esta circunstancia especial por problema de horas). A efectos de facilitar la comprensión y visualización de nuestros alumnos se presenta la siguiente tabla ejemplificativa:

ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	NÚMERO ESTUDIANTES	DURACIÓN PRÁCTICAS	NÚMERO DE HORAS
Grado Sociología	1	01/02/2015-31/05/2015	350 horas
Licenciatura en Sociología y en Ciencias Políticas y de la Administración	1	01/10/2014-31/12/2014	300 horas
Grado Criminología	2	20/10/2014-30/01/2015	340 horas
	2	02/02/2015-22/05/2015	340 horas

Tabla 1: Muestra del número total de estudiantes en prácticas.

III. B) Explicación de la actividad.

Este estudio experimental se ha dividido en tres fases:

1. La realización de un mapa conceptual inicial.
2. Las actividades formativas.
3. Elaboración de un mapa conceptual final.
- 4.

La primera fase, tuvo lugar en el momento en que los estudiantes llegaron a la Asociación para realizar sus prácticas formativas. En ese momento se les pidió que elaboraran, como su primera tarea, un mapa conceptual sobre una temática concreta: “la víctima del terrorismo”.

Se les comentó que debían plasmar en un mapa conceptual hecho por ellos qué sabían sobre la víctima del terrorismo y, en general, sobre el fenómeno terrorista. Para facilitarles la tarea se les explicó a grandes rasgos cómo se utilizaba el software Cmap Tools. De esta manera, esta herramienta les brindaría la posibilidad de construir, modificar y guardar sus mapas conceptuales.

Para su elaboración se les dio la posibilidad de realizarlo durante su primera jornada con nosotros. Esta brevedad de tiempo para hacer el mapa conceptual tiene su razón de ser en que nuestro objetivo simplemente era medir cuáles eran los conocimientos previos de los alumnos. Si, por el contrario, les hubiéramos concedido un plazo mayor para la entrega del mismo, cabían dos posibilidades. Primera, que el estudiante acudiera a buscar información sobre el tema; y, segunda, que al tomar contacto con las víctimas, pusieran más información de la que realmente sabían. En definitiva, esta actividad con este mapa conceptual inicial buscaba averiguar cuáles eran los conocimientos previos de los alumnos.

A continuación, se presentan dos mapas conceptuales iniciales presentados por dos de los alumnos de prácticas:

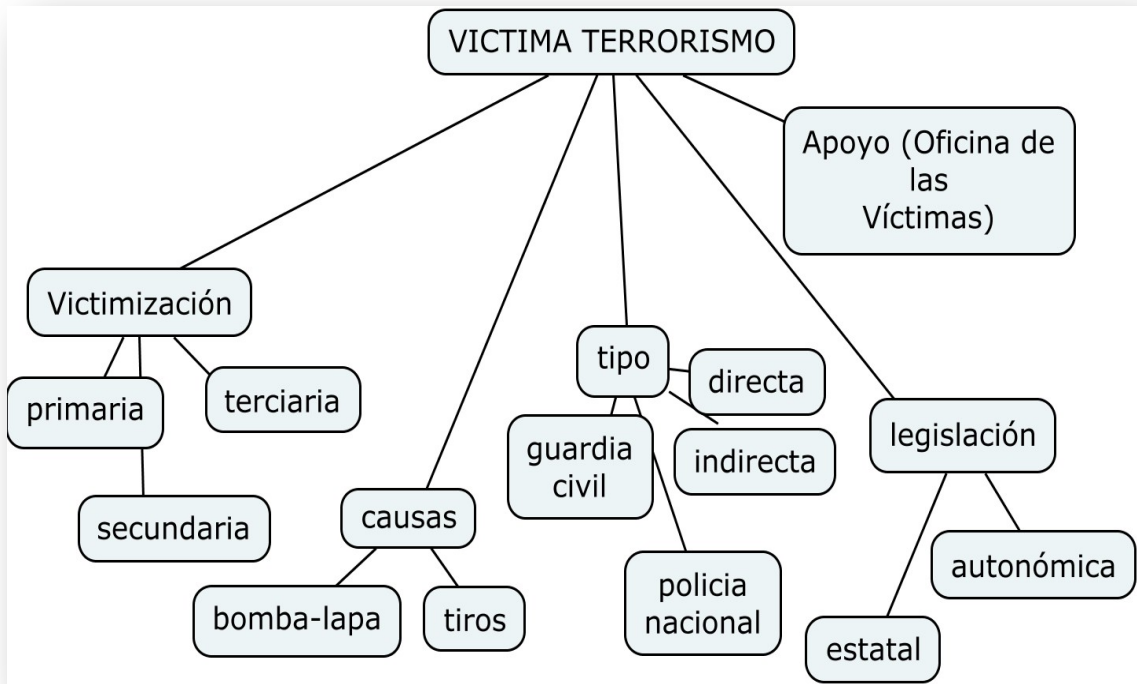


Figura 1: Mapa conceptual inicial realizado por un alumno del Grado de Criminología

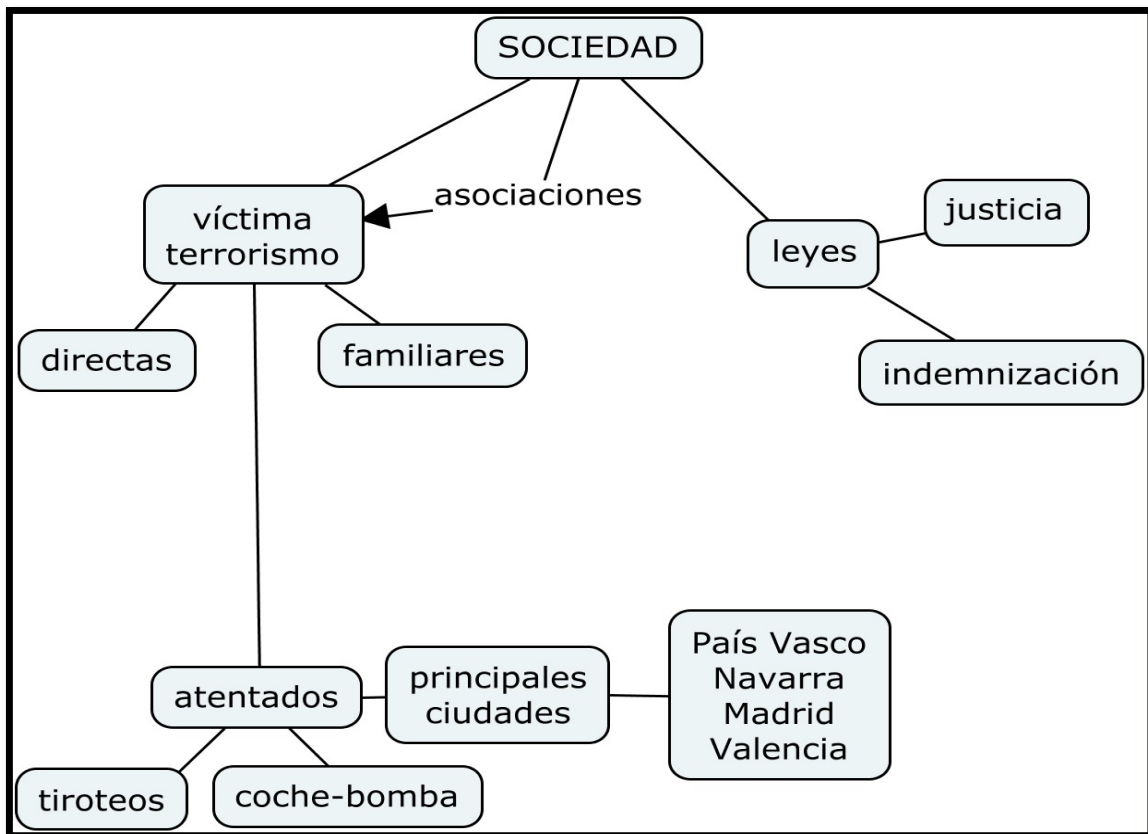


Figura 2: Mapa conceptual inicial elaborado por un alumno del Grado de Sociología

Una vez superada la primera etapa, pusimos en marcha sus prácticas formativas propiamente dichas. Estas prácticas comprenden una gama de actividades de diferentes ramas. Entre las más relevantes destacan las siguientes:

1. Análisis de las medidas de autoprotección frente a cualquier hipotético ataque terrorista
2. Examen de las diferentes ayudas, indemnizaciones y condecoraciones que se conceden en la actualidad a los diferentes tipos de víctimas del terrorismo previstos en la normativa
3. Estudio de la legislación nacional sobre las víctimas, con especial atención a la Ley 29/2011, de 22 de septiembre, de Reconocimiento y Protección Integral a las Víctimas del Terrorismo
4. Realizar gráficos y estadísticas sobre la situación de los asociados
5. Entrevistar a víctimas del terrorismo tanto presencial como telefónicamente
6. Comentarios al Estatuto de la Víctima y a la Carta Europea de derechos de las Víctimas del Terrorismo
7. Estudio sobre los menores víctimas del terrorismo
8. Visionado de los documentales: “Trece entre Mil” y “1980”
9. Visita a la Exposición Itinerante de las Víctimas del Terrorismo
10. Proyecto “Víctimas Olvidadas: heridos e ilesos”
- 11.

La finalidad de estas tareas es ofrecer a los estudiantes toda la información para que sean capaces de crear su propio conocimiento. Obsérvese que, las citadas actividades pertenecen a campos diferentes, a saber, Criminología, Derecho, Psicología, Sociología y Victimología (COMPANY ALCAÑIZ: 2015, p. 97). Esta pluralidad de tareas pertenecientes a diferentes áreas proporcionará al alumnado una visión más global e integradora sobre las víctimas. Los estudiantes aprenderán a interrelacionar sus nociones previas adquiridas durante sus estudios con conocimientos posteriores provenientes de otras ciencias y principalmente de las prácticas desarrolladas en la Asociación.

En el último periodo, tras finalizar las tareas formativas programadas para los estudiantes, se les pidió que hicieran de nuevo otro mapa conceptual con el mismo título que el anterior, es decir, acerca de “la víctima del terrorismo”. A este mapa lo denominaremos “mapa conceptual final”.

La mecánica para su elaboración fue la misma, a través de software Cmap Tools, aunque eso sí, esta vez todos los alumnos ya habían adquirido toda la información y documentación sobre el fenómeno terrorista para hacer una mapa conceptual claro, conciso y directo. Tras la construcción y posterior revisión de los mapas conceptuales, los alumnos seleccionaron una serie de recursos para introducirlos en ellos. Tales recursos fueron esencialmente fotografías. Estos soportes digitales

complementaron su explicación de la víctima del terrorismo. Dándole, a su vez, un impacto más visual al lector del mapa.

Uno de los mapas conceptuales finales fue el siguiente:

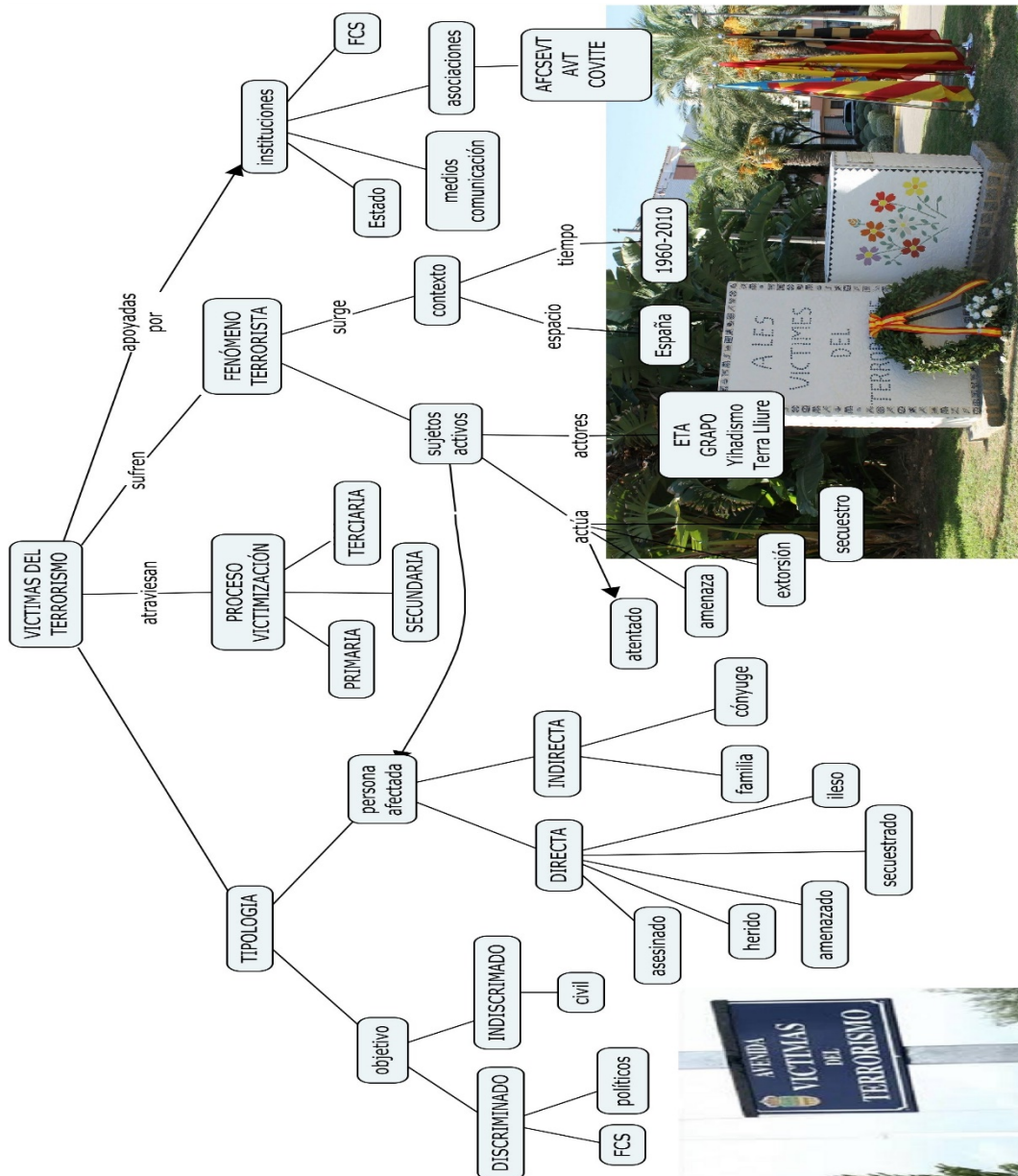


Figura 3: Mapa Conceptual Final elaborado por las alumnas del Grado de Criminología: Marina Ballester y Yolanda Fuster, y la alumna del Grado de Sociología: Cristina Montesinos.

IV. EVALUACIÓN.

Una vez los alumnos del Prácticum han superado satisfactoriamente las tres etapas propuestas para la elaboración de los mapas conceptuales, es el momento idóneo para que el tutor-evaluador examine el trabajo presentado por los estudiantes.

Debemos tener en cuenta que, los estudios longitudinales toman varias mediciones de las variables examinadas en diferentes momentos temporales (GARCÍA-PABLOS: 2007, p. 38). Estos estudios también denominados “de seguimiento” son imprescindibles para captar la dinámica y la evaluación de un fenómeno en el tiempo. En nuestro caso, esta experiencia que tuvo una duración media total alrededor de 332 horas, el tutor sólo midió los resultados obtenidos en dos ocasiones. Así, los momentos clave de la experiencia piloto son los dos siguientes:

1. Presentación del “mapa conceptual inicial”
2. Presentación del “mapa conceptual final”
- 3.

Una vez recogidos los mapas conceptuales a examinar, el tutor llevó a cabo una evaluación cualitativa de los mismos valorando la evolución temporal del primer mapa “inicial” al definitivo, “final”. Una evaluación cualitativa consiste en observar y valorar la calidad del proceso educativo, es decir, determinar el nivel que los alumnos han alcanzado construyendo su conocimiento con el mapa conceptual desde que empezaron su aventura de prácticas formativas hasta que finalizó (MOREIRA: 2005, p.5; GONZÁLEZ GARCÍA, VELOZ ORTIZ, RODRÍGUEZ MORENO, GUARDIÁN SOTO Y BALLESTER VALORI: 2013, pp. 110-111).

A continuación se especifican las variables consideradas necesarias para valorar el trabajo de los estudiantes materializado en sus mapas conceptuales:

EVALUACIÓN CUALITATIVA		
CRITERIOS	VARIABLES	
ORGANIZACIÓN	Jerarquía	Se explica de más general a más específico o en un orden lógico
	Conceptos	¿Son los conceptos clave?
	Relación	¿Hay conexión entre los conceptos?
CONTENIDO	Conceptos	¿Pertencen a una o varias ciencias? ¿Es multidisciplinar?
	Lenguaje	Claro, conciso y directo

	Profundidad del tema	Explicación exhaustiva
IMPACTO	Visual	¿Llama la atención a simple vista el mapa conceptual?
	Inserta otros soportes	Fotografías, vídeos o páginas web
	Lógico	¿A simple vista es una estructura lógica?

Tabla resumen de las variables a valorar por el tutor-evaluador.

En definitiva, la elaboración de estos mapas conceptuales, sobre todo el denominado “final”, mostrará al tutor el dominio que tienen los estudiantes sobre esta temática concreta.

V. RESULTADOS.

En primer lugar, en el contenido se ha valorado lo siguiente:

1. Los primeros Mapas Conceptuales realizados parten de la rama de procedencia de cada alumno, adoptando la terminología de sus estudios de origen. En la Figura 1, aparecen las nociones de Criminología como victimización y las víctimas directas como las indirectas; mientras que, en la Figura 2 aparece el término Sociedad como punto de partida. Los estudiantes han tratado de explicar quién es la víctima del terrorismo desde su campo, desde su área específica de conocimiento. Sin embargo, en el Mapa Conceptual Final, además de las expresiones típicas de sus grados, incluyen conceptos legales como “herido”, “amenazado” y “secuestrado”, pues éstos son clave en la temática de víctimas del terrorismo.
2. En los Mapas Conceptuales iniciales han tratado una parte parcial del tema propuesto: en el primero, se abarca la tipología, los tipos de víctimas, la legislación y la actuación; en el segundo, los tipos, cómo y dónde se producen los atentados y la legislación. Por su parte, el Mapa Conceptual Final abarca más aspectos relacionados con las víctimas, como el contexto, los sujetos involucrados y las dos tipologías. En definitiva, se ha profundizado más en el tema.
3. En los Iniciales se echa en falta la precisión de los conceptos, por ejemplo, “tirotes”, “bomba lapa”, “tiros” o “coche-bomba”. Esto ha quedado subsanado en el último Mapa, donde han elegido el término “atentado” que engloba todas las expresiones anteriores.

En segundo lugar, se deben hacer las siguientes precisiones sobre la organización:

1. Se aprecia mejor la estructura jerárquica en el Mapa Conceptual Final ya que, a simple vista, resalta una mejor organización. Los conceptos van de más generales a más específicos, cada

concepto subordinado es más específico que el dibujado en el nivel superior del mapa. Esto no queda tan claro en los iniciales.

2. En los Mapas Conceptuales Iniciales no está tan matizada la relación entre los diferentes conceptos. No hay diferencia de importancia entre conceptos considerados claves respecto de los secundarios. Estas imprecisiones, se han superado en el último elaborado por los estudiantes. En él, se especifican de una manera clara dos cosas: primero, la relación entre el conocimiento queda reflejado claramente a través de la línea que los vincula, por ejemplo, se entiende perfectamente, con una simple lectura, que las víctimas pueden dividirse según el objetivo y cuál es la persona afectada. Segundo, la existencia de las palabras vínculo entre los términos, facilitando la comprensión del mapa. Esto queda plasmado en el caso de los dos conceptos “víctimas del terrorismo” y “proceso de victimización”, entre ellos se ha colocado el nexa “atraviesan”.
3. Cabe resaltar que, en el Mapa Conceptual Final han llevado a cabo conexiones cruzadas, es decir, se muestran conexiones entre los diferentes segmentos, niveles o posiciones dentro de la estructura. En este sentido, se ha tratado de enlazar el sujeto activo de la acción terrorista con el sujeto pasivo de la misma.

Por último, en cuanto al impacto visual:

1. Destacan los conceptos más relevantes escribiéndolos con letras mayúsculas y en otras ocasiones resaltando el color del cuadro donde aparecen. Ambas técnicas sirven para captar la atención hacia dichos conceptos. La utilización de estos recursos no aparece en ninguno de los Mapas Iniciales presentados.
2. Llama la atención las fotografías que aparecen tanto la insertada en la nueva pestaña de la aplicación como la imagen establecida como fondo del Mapa Conceptual Final. Estas herramientas visuales no se usaron en los Mapas precedentes.
3. Con un simple vistazo, existe una estructura lógica, clara y precisa del Mapa Conceptual Final. Los alumnos han separado cada segmento para explicar: primero, quiénes son las víctimas del terrorismo; segundo, qué les sucede; tercero, cuál es la causa de la situación en la que se encuentran; y por último, por quién están apoyadas.

VI.CONCLUSIONES.

La elaboración de un Mapa Conceptual es un proceso dinámico. Esto quiere decir que, refleja la comprensión del alumno sobre una temática en determinado momento, para ello se les ha pedido a los estudiantes la elaboración de dos Mapas Conceptuales con el mismo título.

Este estudio ha tratado de reflejar la evolución del aprendizaje de los estudiantes de la asignatura Prácticum a través de examen de sus Mapas Conceptuales elaborados tanto al comienzo como al final de sus prácticas formativas en la Asociación Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado Víctimas del Terrorismo.

A lo largo de esta evaluación cualitativa, se ha evidenciado un cambio significativo en el aprendizaje de los alumnos. Estos estudiantes han logrado adquirir un mayor conocimiento sobre las víctimas del terrorismo. Su reflejo ha quedado plasmado en el Mapa Conceptual Final. En este sentido se ha constatado un avance en dos direcciones.

Primero, un mayor dominio en el manejo del recurso Mapas Conceptuales. Tanto en su organización, estructura como en sus soportes de apoyo. Así pues, se puede apreciar una mejor distribución tanto de los conceptos como de las ideas que querían transmitir.

Segundo, en cuanto al contenido, han sabido explicar de una manera sencilla y concisa el problema que engloba a la víctima del terrorismo. En su Mapa Conceptual Final han trazado una estructura simple con unos conceptos precisos y claros, con la finalidad de contar quiénes son las víctimas del terrorismo (las tipologías), por qué se han convertido en víctimas (fenómeno terrorista) y cuáles son las consecuencias de este hecho traumático (procesos de victimización). Esto constata que los alumnos han sabido mostrar una visión integral sobre la víctima, superando de este modo una explicación parcial como quedó reflejado en los Mapas Conceptuales Iniciales.

En conclusión, el desafío planteado a los estudiantes del Prácticum, ha dado unos resultados fructíferos, potenciando un aprendizaje más reflexivo, constructivo, participativo, colaborativo y creativo.

VII. BIBLIOGRAFÍA.

ABBOTT MATUS, F., “En torno a la enseñanza de la criminología y las ciencias jurídicas en España: una coyuntura y un desafío en el fondo y en la forma”, en *Revista sobre Enseñanza del Derecho*, núm. 9, 2007, pp. 13-52.

AÑEZ, O., FERRER, K. Y VELAZCO, W., “Uso de mapas conceptuales y trabajo cooperativo en aulas con elevada matrícula estudiantil”, en *Acción Pedagógica*, núm. 16, enero- diciembre 2007.

COMPANY ALCAÑIZ, M., “Mapas conceptuales aplicados al Taller de Criminología”, en COBAS COBIELLA, M. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.): *Mapas Conceptuales y Aprendizaje*

Cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho, Thomson Reuters Aranzadi, 2015, pp. 97-103.

GALLEGO ARRUFAT, M. J., CRISOL MOYA, E. Y GÁMIZ SÁNCHEZ, V., “El mapa conceptual como estrategia de aprendizaje y de evaluación en la Universidad. Su influencia en el rendimiento de los estudiantes”, en *Enseñanza & Teaching*, núm. 31, 2013, pp. 145-165.

GARCÍA-PABLO DE MOLINA, A., *Criminología: una introducción a sus fundamentos teóricos*; Tirant lo Blanch, 2007.

GONZÁLEZ GARCÍA, F. M., VELOZ ORTIZ, J. F., RODRÍGUEZ MORENO, I. A., VELOS ORTIZ, L. F., GUARDIÁN SOTO, B. Y BALLESTER VALORI, A., “Los modelos de conocimiento como agentes de aprendizaje significativo y de creación de conocimiento”, en *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, núm. 14, 2013, pp. 107-131.

MOREIRA, M. A., “Mapas conceptuales y aprendizaje significativo”, en *Revista Chilena de Educación en Ciencias*, núm. 4 (2), 2005.

PONTES PEDRAJAS, A., SERRANO RODRÍGUEZ, R., Y 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”, en *Revista Educación XXI*, 2015, pp. 99-124.

SOARES MENDONÇA, C. A., “El uso de mapas conceptuales progresivos como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la formación de profesores en Biología”, en *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4 (1), 2013, pp. 107-121.

COMPANY ALCAÑIZ MIREIA. Licenciada en Derecho, Licenciada en Criminología. Graduada en Ciencias de la Seguridad. Máster en Seguridad. Doctoranda en Derecho. Responsable de la Oficina Técnica de la Atención a la Víctima del Terrorismo de la ACFSEVT



EL GENOGRAMA Y LA MEDIACIÓN FAMILIAR

Javier Valero Llorca.
Abogado, Mediador y
Profesor

VALERO LLORCA, JAVIER. Licenciado en Derecho. Abogado en ejercicio desde 1992 en Morón, Blanch & Asociados, C.B.. Experto en Mediación. Master en Mediación Familiar, Civil y Mercantil. Profesor universitario en la Universidad Europea de Valencia, GRADO asignaturas Derecho Procesal Civil -parte especial- y Resolución Extrajudicial de Conflictos y POSTGRADO módulo de mediación en el Master de la Abogacía Profesor tutor en la UNED. Charlas, Talleres, Jornadas y Conferencias de Mediación en Universidad Valencia, CEU San Pablo, Colegio de Abogados de Valencia, Colegio de Gestores Administrativos..

EL GENOGRAMA Y LA MEDIACIÓN FAMILIAR.

JAVIER VALERO LLORCA

Abogado, Mediador

Profesor.

“Una imagen tiene un valor en sí mismo, como una partitura musical, como un poema.”

Fernand Léger

RESUMEN

La importancia de los mapas conceptuales en métodos de resolución alternativos de conflictos como la mediación en que todo se desarrolla en vivo y en directo es cada día mayor. Es una herramienta que da certidumbre al mediador y a los mediados.

ABSTRACT

The importance of conceptual maps among alternative dispute resolution like mediation, where everything develops on live, is rising. This tool gives confidence and security both mediator and mediates parts.

INDICE

I.- INTRODUCCIÓN. II.- LA UTILIDAD DEL GENOGRAMA EN MEDIACIÓN. III.- CONCLUSIÓN. IV. BIBLIOGRAFÍA.

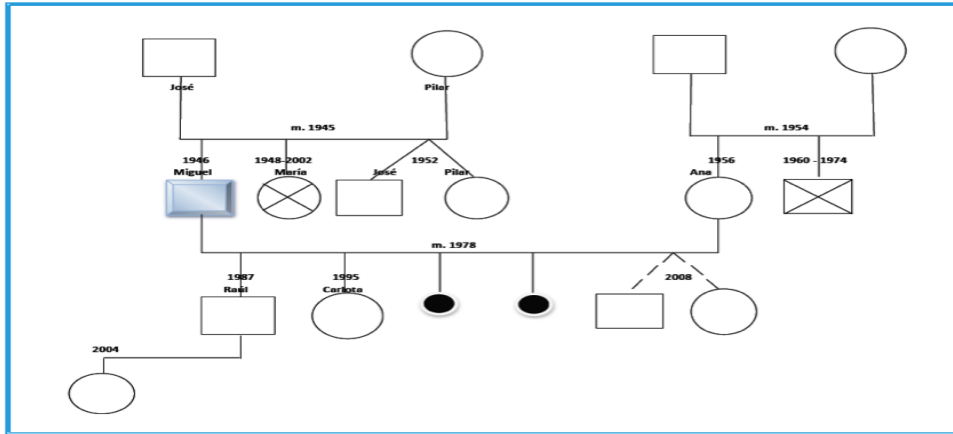
I.- INTRODUCCIÓN

La Mediación como método alternativo de resolución de conflictos dota a los profesionales que la practican de muchas herramientas o técnicas para facilitar a las partes que intervienen en el proceso no sólo la comunicación y el diálogo sino también la comprensión del conflicto. En materia de mediación familiar tenemos una herramienta poderosa que permite visualizar en una sola imagen a todos los miembros que integran la familia, sus relaciones y la influencia que éstas van a tener en la futura solución de la disputa. Esa herramienta es el GENOGRAMA que, a través de unos símbolos definidos y claros y unas líneas que los unen, ayuda a conocer el sistema familiar de las partes facilitando la labor mediadora.

II.- LA UTILIDAD DEL GENOGRAMA EN MEDIACIÓN

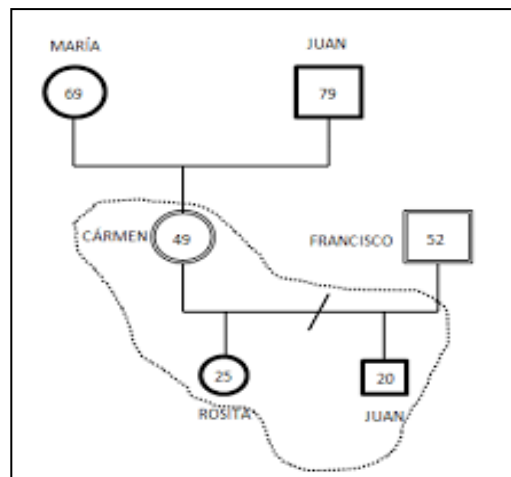
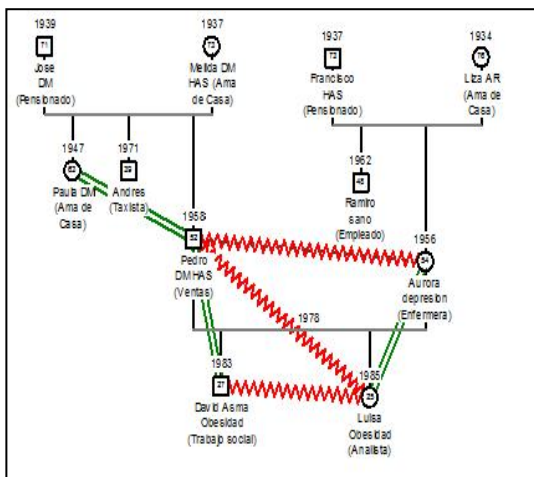
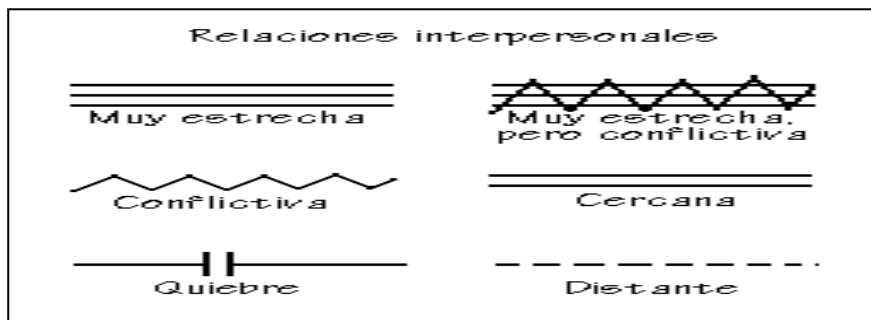
El Genograma es la representación gráfica del desarrollo familiar a lo largo del tiempo. En la creación de un genograma hay tres niveles. Un primer nivel donde se hace una descripción biológica y legal de los miembros de la familia. Los hombres se simbolizan con un cuadrado y las mujeres con un círculo. Dentro de él se indica la edad y si están vivos o ya han fallecido. Normalmente se representan tres generaciones, abuelos padres e hijos (con símbolos específicos para gemelos), y es opcional en función de su importancia extenderse a los hermanos, sobrinos, primos, etc. Además las personas se unen por el matrimonio (línea continua) o por ser pareja de hecho (línea discontinua), e incluso si ha habido más de un matrimonio o varias parejas de hecho.. Y dentro de esas líneas se detalla mediante barras si ha habido separación o divorcio y la fecha de ambos. También se incluyen los embarazos (un triángulo) o los abortos que se hayan podido producir.

En el segundo nivel, con el esqueleto anterior ya trazado, se va añadiendo información a la imagen. Por una parte se incorpora al mapa familiar información de carácter demográfica, la edad de los miembros de la familia, fechas de nacimiento y muerte, los estudios que tienen y el empleo o profesión que desempeñan en ese momento y si están trabajando o están en paro, además de cualquier otro dato que se considere relevante en este ámbito. Por otra parte, se incluyen datos sobre el funcionamiento médico, emocional o de comportamiento, tales como ausentismo laboral o pautas de alcoholismo, por ejemplo, si se considerara necesario. Y por último se sumarían al conjunto aquellos sucesos familiares críticos tales como fracasos, éxitos, cambios de relaciones, transiciones importantes, que permitirán comprender mejor la evolución familiar.



Autora: Montse García (primer y segundo nivel, básicos)

Por último, en el tercer nivel se unen mediante líneas la relación que hay entre los miembros de la familia. Esas líneas pueden ser entre dos individuos concretos o pueden ser líneas que “encierren” los miembros que en un momento determinado forman una unidad familiar tras un proceso de divorcio. Las líneas están bien definidas y su significado es evidente para quien lo analiza, determinando si la relación es de unión o de conflictividad y los grados dentro de ella, e incluso situaciones en que están unidos pero es conflictiva.



Fuente: Google

El proceso de Mediación se desarrolla en diversas fases y su duración depende exclusivamente del tiempo que necesiten las partes para llegar a un acuerdo o consigan recuperar la comunicación perdida sin necesidad de que haya un acuerdo escrito.

La primera fase es la PREMEDIACIÓN y desde mi punto de vista es la más importante de todas. En ella se toma contacto con las partes, le cuentan al mediador a grandes rasgos cómo ven el conflicto, cada uno desde su perspectiva, se les informa de los principios de la mediación (voluntariedad, confidencialidad, imparcialidad neutralidad, buena fe y flexibilidad), de la duración de la mediación y de su coste. Es en esta primera fase en la que el mediador debe obtener los datos suficientes para elaborar el primer nivel del genograma. Este mapa conceptual le permitirá evitar cometer errores al dirigirse a los mediados lo que generará confianza en ellos puesto que verán que se ha preparado y que conoce a la perfección los datos familiares. Sería interesante que estuviera en el Rotafolio (otra herramienta imprescindible del mediador) o si se prefiere en un folio visible para las partes en la propia mesa redonda de mediación.

A la segunda fase la denominamos CUÉNTAME, y en ella se firma el Acta inicial de mediación que es el contrato de servicios entre el mediador, la ley la denomina sesión constitutiva. En esta fase las partes narran sus historias particulares. Los mediadores velamos porque no haya una colonización de las narrativas, esto es, que el primer relato no influya en el segundo, que no responda sino que cuente su versión y, al final, si lo desea, haga referencia a algunos de los temas que la otra parte ha contado y muestre desde el respeto su discrepancia. Le pedimos que los vayan anotando mientras escuchan el relato de la otra parte. En esta fase el mediador podrá ir incorporando al genograma nuevos datos que irán conformando la realidad de dos historias individuales que necesariamente confluyen en una historia conjunta.

En la tercera fase, IDENTIFICACIÓN DE INTERESES, gracias a la cantidad de información obtenida con anterioridad, que habremos plasmado en el mapa conceptual del genograma, salen de sus posiciones cerradas y son capaces de entender cuáles son sus necesidades y sus intereses reales, esto es, no lo que decían que querían sino lo que de verdad quieren. Pasamos de la parte que se ve del “iceberg” a la parte que está bajo el agua, sacando a la superficie lo verdaderamente importante que hasta ese momento se hallaba oculto por la falta de comunicación efectiva de las partes. Lo añadimos al genograma.

En la cuarta fase, GENERACIÓN DE OPCIONES, contando con toda la información y sabiendo lo que quiere conseguir, son capaces de ajustar sus intereses y necesidad a la realidad de su vida. El

mediador les ayuda a generar opciones y a que no se queden con la primera opción, que analicen y estudien todas ellas y se queden con las dos o tres más interesantes.

En la quinta fase, NEGOCIACIÓN DE ACUERDOS, las partes estudiarán y valorarán con detenimiento las opciones elegidas de manera colaborativa (no competitiva) y se quedarán con la que resuelva mejor el conflicto para ambos, en la que los dos salgan ganando (aunque cedan) y que efectivamente puedan cumplir. En este sentido, recientemente ha habido un Acuerdo con Irán sobre armamento y el representante de dicho país dijo a la prensa: "No es perfecto para nadie, pero podemos cumplirlo todos". Tanto en esta fase como en la anterior el genograma será de utilidad para no olvidar ningún aspecto importante que deba incluir el acuerdo final.

La última fase, REDACCIÓN DEL ACUERDO”, el mediador traslada a un documento todos los acuerdos alcanzados por las partes, siendo su papel ser Agente de la realidad, esto es, debe asegurarse de que los acuerdos sean válidos y que se puedan cumplir por las partes.

Finalmente el mediador guardará en sus archivos toda la documentación del expediente, incluida la copia del acuerdo firmada por las partes, y hará un SEGUIMIENTO en el tiempo del cumplimiento de los acuerdos.

III.- CONCLUSIÓN

El mapa conceptual llamado GENOGRAMA es una herramienta fundamental para el mediador en el ámbito familiar donde quiénes la forman y cómo se relacionan es una información de especial relevancia que hay que tener presente durante todo el proceso de mediación. Tiene la virtud para las partes de hacerles sentir que forman parte de un sistema familiar, que no están solos, y que su interacción con los demás miembros de la familia influye en cómo se desarrolla su vida. Y tiene la virtud para el mediador de mostrarle, de un solo vistazo, gran cantidad de información importante para el desarrollo exitoso del proceso de mediación que le ayuda a formular las preguntas precisas que le permiten conocer y comprender cómo se ha llegado a la situación conflictiva y cómo puede ser resuelta, y qué estilo de abordar el conflicto será el más adecuado, esto es, más negociador o más transformador.

IV. 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.

FLEITAS L., *El genograma para evaluar a las familias*. En: Revilla L de la. Manual de Atención Familiar. Bases para la práctica familiar en la consulta. I.Ganada. Fundación para el Estudio de la Atención a la Familia, 1999.

NAVARRO NÚÑEZ DE LA ROSA, M., “*El Genograma*”
<https://12410346249905526074.googlegroups.com/.../El%20Genogram>.

PICHARDO, P. J., *Didáctica de los Mapas Conceptuales*. Ed. Jertalhum, México, 1999.

VALERO LLORCA, JAVIER. Licenciado en Derecho. Abogado en ejercicio desde 1992 en Morón, Blanch & Asociados, C.B.. Experto en Mediación. Master en Mediación Familiar, Civil y Mercantil. Profesor universitario en la Universidad Europea de Valencia, GRADO asignaturas Derecho Procesal Civil -parte especial- y Resolución Extrajudicial de Conflictos y POSTGRADO módulo de mediación en el Master de la Abogacía Profesor tutor en la UNED. Charlas, Talleres, Jornadas y Conferencias de Mediación en Universidad Valencia, CEU San Pablo, Colegio de Abogados de Valencia, Colegio de Gestores Administrativos.



MAPAS CONCEPTUALES EN EL EJECICIO DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL

Elena Martín García
Abogada y Mediadora

MARTÍN GARCÍA, ELENA. Licenciada en Derecho por la Universidad de Valencia. Abogada en ejercicio desde el 2004 y Mediadora en ejercicio desde el 2008. Experta en Mediación. Master en Mediación Familiar, Certificado de especialización en aspectos prácticos de la Mediación Penal y Penitenciaria, Certificado de especialización en Mediación Penal y Penitenciaria, Curso de Especialización en Mediación Intercultural, Certificado de especialización en Mediación Civil y Mercantil. Certificado de especialización en Mediación en Organizaciones Complejas. Charlas, Talleres y clases de Mediación en Universidad Valencia, en el Colegio de Abogados de Valencia y en CeiMigra sobre Mediación Civil e Intercultural.

MAPAS CONCEPTUALES EN EL EJERCICIO DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL

ELENA MARTÍN GARCÍA

Abogada y Mediadora.

RESUMEN

Hace poco tiempo tuve la oportunidad de impartir una clase en la Universidad de Valencia sobre el ejercicio de la Mediación Intercultural donde expliqué la legislación aplicable en la Comunidad Valenciana para los Mediadores Interculturales y comentamos un caso de mediación intercultural que había trabajado en la ciudad de Valencia. Desde mi experiencia, entiendo que, en la actualidad muchos casos de mediación se realizan con componentes transversales Interculturales y la utilización de mapas conceptuales permite visualizarlos rápidamente.

ABSTRACT

Recently had the opportunity to teach a class at the University of Valencia on the exercise of the Intercultural Mediation, where I explained the applicable law in Valencia for Intercultural Mediators, and we discussed a case of intercultural mediation, which I had worked in my action like mediator here in Valencia City. I understand from my experience that today many mediation cases are made with Intercultural transverse components and the use of concept maps allows quick viewing.

INDICE

I.INTRODUCCIÓN. II.- MI EXPERIENCIA COMO MEDIADORA. MAPAS CONCEPTUALES EN EL EJERCICIO DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL.

I.- INTRODUCCIÓN.

Hace poco tiempo tuve la oportunidad de impartir una clase en la Universidad de Valencia sobre el ejercicio de la Mediación Intercultural donde expliqué la legislación aplicable en la Comunidad Valenciana para los Mediadores Interculturales y comentamos un caso de mediación intercultural que había trabajado en la ciudad de Valencia. Desde mi experiencia muchos casos de mediación se realizan con componentes transversales interculturales y la utilización de mapas conceptuales permite visualizarlos rápidamente.

II.- MI EXPERIENCIA COMO MEDIADORA. MAPAS CONCEPTUALES EN EL EJERCICIO DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL.

¿Qué entendemos por mediación? Ante las numerosas definiciones que se nos proponen sobre este mecanismo de gestión pacífica de conflictos, he optado por la recogida en la Ley 5/2012:

“Se entiende por mediación aquel medio de solución de controversias, cualquiera que sea su denominación, en que dos o más partes intentan voluntariamente alcanzar por sí mismas un acuerdo con la intervención de un mediador” (Art. 1).

Por otra parte, la Ley recoge los Principios Informadores de la Mediación: (Título II de la Ley 5/2012)

La Voluntariedad y la libre disposición (Art. 6).

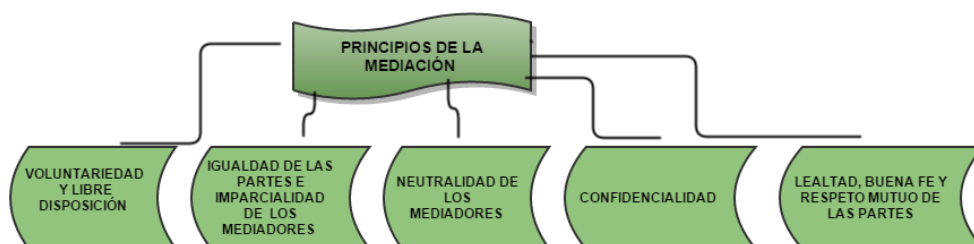
La Igualdad de las partes e imparcialidad de los mediadores (Art. 7).

La neutralidad de los mediadores (Art. 8).

La Confidencialidad (Art. 9).

La lealtad, la buena fe y el respeto mutuo de las partes (Art. 10).

Mapa conceptual de los Principios de la Mediación:



Realizado por Elena Martín

Centrándonos en el objeto del trabajo, hay que recordar que la mediación en el contexto migratorio, como instrumento de comunicación entre diferentes culturas, se denomina Mediación Intercultural (MI). Entre las distintas definiciones sobre M.I. destacamos la de Carlos Giménez Romero: *“Modalidad de intervención de terceras partes en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa orientada hacia la consecución del reconocimiento del otro y el acercamiento de las partes, la comunicación o la comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferentes.”* (Definición recogida básicamente en la *ORDEN 8/2011, de 19 de mayo, de la Conselleria de Solidaridad y Ciudadanía de la Comunitat Valenciana*).

“Mediación intercultural: modalidad de intervención de terceras partes en situaciones sociales de diversidad cultural significativa, orientada hacia el acercamiento de las partes, la comunicación y la comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia y la adecuación institucional.” (Art. 3.1).

Por su parte, la de Fidel Hernández Hernández, además de contemplar los aspectos esenciales de la mediación intercultural, subraya las actitudes de quien dirige y construye el proceso de la mediación. *“Es un proceso de cambio en un contexto de conflicto o de prevención del mismo, que persigue la transformación en los marcos relacionales de personas, grupos e instituciones con diferencias etnoculturales significativas, donde interviene una tercera persona a propuesta de las partes, que guiando el proceso, permite a éstos crear y generar nuevas formas de comunicación y de convivencia intercultural, que beneficie a todos.”*

En este momento, debemos formularnos la siguiente pregunta: ¿qué particularidades deben ser tenidas en cuenta en los contextos multiculturales para poder desarrollar con éxito una mediación?

Para responder a esta cuestión y siguiendo lo dicho por la Fundación del Secretariado Gitano (Retos en los contextos multiculturales. *Competencias interculturales y resolución de conflictos*. Fundación Secretariado Gitano: 2007, p.11), en estos contextos estamos ante:

- a) Personas pertenecientes a grupos socio-culturales y étnicos distintos que comparten el mismo espacio social. Un colectivo mayoritario cuyos valores y códigos culturales son los dominantes y varios colectivos minoritarios que reclaman el derecho a la diferencia y a que la hegemonía cultural no acabe con sus particularidades.
- b) La mayoría de los miembros de estos colectivos minoritarios están, a nivel socio-económico, en situación de desventaja social comparados con los miembros del colectivo mayoritario.

Esto condiciona de forma determinante su capacidad de desenvolvimiento, de comprensión y manejo de los códigos de la cultura mayoritaria.

Ante las numerosas exigencias que plantea una mediación en un contexto multicultural, fue surgiendo la figura del *mediador natural* como respuesta, espontánea y a menudo desde la comunidad de origen, a las necesidades de mediación. La aportación de la mediación natural remedia las carencias de muchos servicios públicos a la hora de atender a personas de colectivos minoritarios, pero presenta muchas limitaciones:

La formación del mediador es escasa o nula.

El mediador es miembro de una familia o grupo lo que cuestiona su imparcialidad e incluso su confidencialidad.

El mediador natural desarrolla de forma totalmente altruista su labor por lo que tiene que compatibilizarla con otras ocupaciones lo que condiciona su disponibilidad.

Existen tres tipos de mediación intercultural:

1. La mediación preventiva: consiste en facilitar la comunicación y la comprensión entre personas con códigos culturales diferentes.
2. La mediación rehabilitadora: que interviene en la resolución de conflictos de valores, entre minorías culturales y la sociedad mayoritaria, o en el seno de las propias minorías.
3. La mediación creativa: consiste en un proceso de transformación de las normas, o más bien de creación de nuevas normas, nuevas ocasiones basadas en unas nuevas relaciones entre las partes.
- 4.

Mapa conceptual de los tipos de Mediación Intercultural:



Utilidad de la Mediación Intercultural.

Como recurso, la Mediación Intercultural, nos puede ser de ayuda para prevenir y resolver determinados conflictos que se dan en los contextos multiculturales.

Su labor de prevención crece en la medida en que facilita la comunicación entre personas y grupos culturalmente diferentes, en cuanto contribuye al acercamiento cultural y al incremento del conocimiento mutuo de los códigos culturales. Con ello limita que afloren los conflictos que son debidos a los malentendidos por falta de conocimiento de los valores del otro, reduce el peso de los estereotipos y prejuicios que constituyen una de las principales barreras para el acercamiento cultural y favorece actitudes de apertura, compromiso social y pacifismo en el abordaje de los conflictos.

Es destacable su utilidad a la hora de resolver conflictos de carácter cultural o con una importante dimensión cultural, poner a las partes a buscar una solución aceptable para ambas. Aclarar el componente cultural presente en el conflicto, permite facilitar a las partes una dimensión cuyo desconocimiento dificulta la resolución del conflicto y afianza los prejuicios y las actitudes de rechazo mutuo de las partes. Lo que conduce a una dinámica acción-reacción nada favorable a la convivencia.

A medio y largo plazo la Mediación Intercultural aporta muchos beneficios, de los cuales citamos: el arraigo de una cultura de gestión positiva de los conflictos, la promoción de la comprensión y el respeto de las diferencias culturales, la reducción del peso de los estereotipos y prejuicios culturales; todo ello conlleva a una mayor cohesión social.

En cuanto a los conocimientos, habilidades y actitudes que la persona mediadora debe tener, presentamos brevemente los siguientes:

- a) Conocimientos teórico-prácticos de la Mediación Intercultural.
- b) De los conflictos, su génesis y modos de su resolución.
- c) De los contextos multiculturales: de las relaciones multiculturales, de los colectivos minoritarios, de la sociedad mayoritaria y sus servicios.
- d) Lingüísticos: en el caso de colectivos inmigrantes, de la lengua vehicular del propio colectivo.
- e) Habilidad o de establecer sintonía con las dos partes y mantenerla.
- f) De comunicar eficazmente.
- g) De manejar técnicas de resolución de conflictos en general.
- h) De síntesis de las alternativas propuestas por los actores.
- i) De mantener la imparcialidad.
- j) De transmitir serenidad, y de mostrar sensibilidad a lo que sienten los demás.

- k) Actitudes de apertura.
- l) De cercanía e interés por el otro.
- m) De ser negociador.
- n) De ser conciliador y flexible.



Realizado por Javier Valero (COBAS Y ORTEGA: 2015, P.91.)

III. CONCLUSIÓN

Como conclusión y desde mi experiencia como mediadora intercultural con componentes transversales, entiendo que debemos apostar por ayudar a que las personas solucionen sus conflictos a través del dialogo y la comunicación, como mediadores debemos conocer todas y cada una de las herramientas que podemos utilizar y así poder enriquecer a las partes de técnicas de comunicación que transformen la forma de ver el conflicto para que ellos mismos solucionen las nuevas situaciones de su vida para alcanzar una mayor cohesión social y trabajar para conseguir una cultural de paz.

IV.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. p.91.

GIMÉNEZ ROMERO, C., ¿Cómo hemos llegado y por qué estamos aquí??. Conferencia dictada en diciembre de 2007.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F., “La sensibilización intercultural como estrategia de intervención social”, Toledo 2003.

LEGISLACIÓN CONSULTADA.Ley 5/2012, de 6 de julio, de Mediación en aspectos Civiles y Mercantiles. Orden 8/2011, de 19 de mayo, de la Conselleria de Solidaridad y Ciudadanía de la Comunitat Valenciana por la que se regula la acreditación de la figura del mediador/a intercultural y el Registro de Mediadores Interculturales de la Comunitat Valenciana.

MARTÍN GARCÍA ELENA. Licenciada en Derecho por la Universidad de Valencia. Abogada en ejercicio desde el 2004 y Mediadora en ejercicio desde el 2008. Experta en Mediación. Master en Mediación Familiar, Certificado de especialización en aspectos prácticos de la Mediación Penal y Penitenciaria, Certificado de especialización en Mediación Penal y Penitenciaria, Curso de Especialización en Mediación Intercultural, Certificado de especialización en Mediación Civil y Mercantil. Certificado de especialización en Mediación en Organizaciones Complejas. Charlas, Talleres y clases de Mediación en Universidad Valencia, en el Colegio de Abogados de Valencia y en CeiMigra sobre Mediación Civil e Intercultural.



MAPAS CONCEPTUALES: HACIA UN MODELO DE ENSEÑANZA DEL DERECHO DESDE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

Gisela María Pérez Fuentes
Karla Cantoral Domínguez
Profesoras investigadoras de la Universidad Juárez Autónoma
de Tabasco, México.

PÉREZ FUENTES, GISELA MARÍA. Nacionalidad española, doctora en Derecho por la Universidad de la Habana, Cuba. Actualmente es profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México, forma parte del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, nivel 2, es miembro regular de la Academia Mexicana de Ciencias. Especialista en derechos de la personalidad, responsabilidad civil, derecho civil, derecho de familia, mediación, derecho a la información y protección de datos personales. Correo electrónico: giselapef@hotmail.com

CANTORAL DOMÍNGUEZ, KARLA. Nacionalidad mexicana, doctora en Derecho Judicial, profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México, forma parte del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, nivel I. Especialista en responsabilidad civil, derecho civil, mediación, transparencia, derecho a la información y protección de datos personales. Correo electrónico: karlacantoral@gmail.com

**MAPAS CONCEPTUALES: HACIA UN MODELO DE ENSEÑANZA DEL DERECHO
DESDE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA.**

GISELA MARÍA PÉREZ FUENTES

KARLA CANTORAL DOMÍNGUEZ

Profesoras investigadoras de la
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.

RESUMEN

En el siguiente artículo se analiza la importancia que tiene el uso de los mapas conceptuales en México para el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudios de posgrado en Derecho, para la generación de conocimiento científico básico, como una forma de establecer vínculos entre nuevos conceptos y la realidad social, acorde al diseño y conformación de los planes o programas de estudios en las Instituciones de Educación Superior, que permite a los estudiantes resolver problemáticas a partir del desarrollo de investigaciones en temas de frontera.

ABSTRACT

In the following article the importance of using concept maps in Mexico for the teaching-learning process in postgraduate studies in law, for generating basic scientific knowledge is analyzed as a way of linking new concepts and social reality, according to the design and creation of plans or programs of study at institutions of higher education, which allows students to solve problems through the development of research on border issues.

INDICE

I. INTRODUCCIÓN; II. POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR; III. PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE LOS MAPAS CONCEPTUALES EN EL SISTEMA JURÍDICO MEXICANO; IV. IMPORTANCIA DE LOS MAPAS CONCEPTUALES EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO; V. CONCLUSIONES; VI. BIBLIOGRAFÍA.

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad existen diversos modelos y técnicas de enseñanza del Derecho, acorde al diseño y conformación de los planes o programas de estudios de cada país o región; en el caso de México, es importante destacar la importancia que juegan los mapas conceptuales como una forma de sintetizar el conocimiento y aplicarlo a casos o situaciones jurídicas concretas que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades para el ejercicio profesional.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (www.pnd.gob.mx, p. 16) dentro de los ejes, estrategias y líneas de acción del gobierno mexicano, se encuentra la de formar capital humano para crear un México con educación de calidad, que permita crear una sociedad más justa y próspera, sin duda consideramos que el uso de mapas conceptuales y nuevas técnicas de enseñanza del Derecho son variables imprescindibles para alcanzar esta meta.

II. POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

En países de tradición jurídica romana germánica, como es el caso de México, hemos evolucionado del sistema de clases magistrales al modelo de enseñanza – aprendizaje basado en competencias y es que los estudios de derecho no son la excepción, toda vez que para resolver casos, analizar sentencias, desarrollar investigaciones o incluso elaborar alguna propuesta legislativa, se requiere la aplicación de métodos contemporáneos de investigación que conllevan a la elaboración de mapas conceptuales.

Como ha sostenido la UNESCO, las competencias deben centrarse en los entornos de aprendizaje, así como en nuevos enfoques que propicien justicia y equidad social y la solidaridad mundial; en la que se adquieran competencias básicas en materia de cultura, sobre la base del respeto y la igual dignidad en la que se fomente la construcción de dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sostenible (UNESCO:2015, p. 3).

Los juristas, los estudiantes de derecho y los académicos de esta especialidad universitaria, están inmersos como cualquier otro grupo del saber en la búsqueda competitiva de financiamientos para sus proyectos de investigación donde las exigencias son asimiladas a los requerimientos de instituciones tales como CONACYT. Para impulsar el sector educativo en México, a partir de diciembre de 1970 se crea la institución conocida como Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), un organismo público descentralizado de la Administración Pública Federal, cuya meta es impulsar el desarrollo científico y tecnológico en México, mediante la formación de recursos humanos, promoción de proyectos científicos de investigación a través del trabajo conjunto con otras dependencias de carácter nacional y local. Dentro de las áreas que resultan estratégicas para la

solución de los problemas más urgentes del país, se encuentran: la infraestructura y el desarrollo urbano y rural, incluyendo sus aspectos sociales y económicos.

En todas estas instancias académicas-organizativas, el estilo individualista y retórico ha sido sustituido por el trabajo en equipo, entiéndase por ejemplo, los llamados cuerpos académicos, en los cuales se valora que las tesis de posgrado respondan a líneas de investigación creadas en el seno de este grupo colectivo de investigadores, por ello, es necesaria cada vez más la interacción tesista - asesor o tutor, y para la trascendencia de estos trabajos se debe cada vez más estar familiarizados con criterios objetivos homologados o validados a nivel nacional e internacional, como es el caso de la maestría y doctorado en Estudios Jurídicos que se imparte en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

La generación de conocimiento en México gira en torno a una serie de temas prioritarios que se establecen en las agendas nacional y estatal de cada periodo de la administración pública, en este caso es el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, así como en el Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014-2018 (PECITI: 2014, p. 53) emitido por el Gobierno de la República con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, algunos de estos ejes temáticos son entre otros:

1. Gestión integral del agua, seguridad hídrica y derecho al agua
2. Mitigación y adaptación al cambio climático
3. Resiliencia frente a desastres naturales y tecnológicos
4. Aprovechamiento y protección de ecosistemas y de la biodiversidad
5. Prospección, extracción y aprovechamiento de hidrocarburos
6. Combate a la pobreza y seguridad alimentaria
7. Economía del conocimiento
8. Sociedad y economía digital
9. Humanidades
10. Migraciones y asentamientos humanos
11. Prevención de riesgos naturales
12. Seguridad ciudadana.

Una vez que se desarrollan proyectos de investigación que permitan la generación de conocimiento científico básico, se promueve que los investigadores participen en convocatorias financiadas para investigación aplicada que permitan la vinculación con empresas, sociedad y gobierno o alguna forma que permita medir el impacto social y en un segundo momento generar la transferencia de tecnología.

Por ello, la necesaria transparencia en la investigación jurídica es el único camino para lograr recursos en el proceso y aplicación de esa investigación. CONACYT como institución que financia líneas de

investigación ha estructurado tres grandes grupos de interés académico con repercusión científica por eso emite convocatorias relacionadas con: A) Investigación educativa y/o científica básica: realizada para ampliar el conocimiento de los fundamentos de las problemáticas que se especifiquen. B) Investigación educativa y/o científica aplicada: realizada para la utilización de los conocimientos hacia un objetivo o fin específico de práctica o innovación educativa, que responda a una demanda particular determinada y C) Creación y consolidación de grupos y redes de investigación e innovación: propuestas cuyo objetivo principal sea la creación, consolidación y fortalecimiento de grupos o redes de investigación e innovación educativa, así como la participación en instituciones de educación superior o en los centros de investigación orientados hacia la generación de nuevo conocimiento e innovación de la educación básica.

Como define Luis Ponce de León, citando a Jorge Witker y Santiago Zorrilla: la investigación pura llamada también básica o fundamental “está encaminada a la elaboración de los postulados abstractos que constituyen el contenido de una ciencia”, trabaja la teoría sin preocuparse por la aplicación de sus resultados. Por su parte, la investigación aplicada tiene como finalidad poner los postulados generales de la investigación básica o pura al servicio de la solución de problemas o casos concretos, es decir, la investigación aplicada busca el conocer para hacer, para actuar, para construir, para modificar (Ponce de León, 2000, p. 13).

Por lo anterior, las políticas educativas en las instituciones de Educación Superior en México están orientadas hacia la formación de recursos humanos preferentemente en posgrados reconocidos por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, nivel maestría y doctorado orientados a la investigación, de forma tal que los egresados de este tipo de programas se conviertan en los investigadores del mañana en el país, de ahí que los planes y programas de estudios permitan alcanzar los objetivos educativos y organizar los procesos correspondientes al estar actualizados conforme a los cambios y evolución que tiene el derecho, así como a la incorporación de modelos participativos e inclusivos entre profesores y alumnos.

III. PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE LOS MAPAS CONCEPTUALES EN EL SISTEMA JURÍDICO MEXICANO.

En el sistema de enseñanza del derecho ha quedado atrás el discurso dogmático abstracto, retórico y sólo entendible para el “sabio jurista” es la hora de aprender haciendo y es momento de romper el paradigma de la teoría alejada de la realidad, por eso es necesario asumir los retos en la investigación jurídica con la incorporación de métodos interdisciplinarios como única vía para lograr soluciones jurídicas acordes con la globalización y contemporaneidad, es el caso de los siguientes métodos: (PÉREZ FUENTES Y CANTORAL DOMÍNGUEZ: 2009, p. 65)

- Análisis económico del derecho
- Sociología jurídica
- Política jurídica
- Derecho comparado
- Doctrina analítica.

A partir de la experiencia en el desarrollo de las investigaciones de los estudiantes de la maestría y el doctorado en Estudios Jurídicos que se imparte en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, misma que se encuentra reconocida por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad de CONACYT, hemos detectado las habilidades para resolver problemas y elaborar el diseño de la investigación mediante la utilización de herramientas metodológicas, como es el caso de los mapas conceptuales.

Un primer planteamiento contemporáneo en la investigación jurídica es partir del convencimiento que en el derecho no hay verdades absolutas, también hay paradigmas superados y ello implica en primer lugar, el análisis de un problema, no desde la perspectiva de lo que dicen varios autores sobre el tema, no una cuestión de inconsistencia en el lenguaje del legislador, sino el problema de la inaplicabilidad de la norma o de la desprotección jurídica de determinado sujeto en el derecho y sus consecuencias por razones de problemas distributivos, socio-culturales.

El planteamiento del problema en el orden de la investigación jurídica debe buscar la profundidad en la duda, por esto es importante el cuestionamiento realizado en el orden de posibles soluciones y la búsqueda actual de información sobre dicho cuestionamiento, este primer paso es la conformación de nuestro estado del arte, algo tan elemental en cualquier ciencia, no ha sido considerado como punto de partida en la investigación jurídica, donde la retórica tradicional del buen decir y como camino para explicar falsos argumentos a través del silogismo ha imperado, en las formas de argumentaciones doctrinales en el campo del derecho, apoyando la síntesis del conocimiento a través de herramientas como la elaboración de mapas conceptuales.

Por ello, el estado del arte es el punto de partida de cualquier investigación, nos referimos a la situación tan elemental y lógica que implica el estudio previo de la experiencia acumulada o la evolución del conocimiento científico respecto a un objeto de conocimiento, como señala Raúl Ávila, el estado del arte nos permite conocer la biografía científica de un objeto de conocimiento para saber cómo se originó el estudio de ese objeto y cómo se ha venido desarrollando el saber sobre éste en el tiempo y en el espacio, es decir, en diversos momentos o países o contextos (ÁVILA ORTIZ: 2005, p. 4).

Se parte del principio de que un verdadero problema de investigación debe estar sujeto a varias alternativas, de lo contrario, no tendría relevancia alguna nuestro trabajo de búsqueda y creación jurídica. Es importante en segundo lugar determinar en qué radica la indeterminación de nuestro problema, así por ejemplo; problema lingüístico, lógico, estructural por cuestión de antinomias o lagunas legales, conflicto de principios.

A partir de esta realidad definida es imprescindible abordar el paso de presentación de solución del caso controvertido. Por ejemplo, para identificar el planteamiento de un problema, debemos documentarnos y organizar el conocimiento adquirido a partir del trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo que permite vincular nuevos conceptos.

Como refiere la profesora Cobas Cobiella (2015: p.17) el aprendizaje cooperativo no es sólo un método o un recurso especialmente útil para aprender mejor las materias y disciplinas, sino que es, en sí mismo, un contenido curricular más, que los alumnos deben aprender y que, por lo tanto, se les debe enseñar.

IV. IMPORTANCIA DE LOS MAPAS CONCEPTUALES EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

En el proceso de enseñanza del derecho, los mapas conceptuales juegan un papel preponderante para una formación integral del estudiante de posgrado, a partir de un enfoque constructivista. El constructivismo jurídico consiste en un modelo epistemológico del derecho; su tesis central parte de que aquello que se considera real desde una perspectiva jurídica es el producto de procesos cognitivos que presuponen el conocimiento normativo (CÁCERES NIETO: 2007, p. 9).

La importancia del uso de los mapas conceptuales a nivel maestría y doctorado permite sintetizar el conocimiento, vincular y aplicar nuevos conceptos para la solución de problemáticas que constituyen temas de frontera y que concluirán en una tesis de grado que permitirá la generación de conocimiento científico básico a partir de un metaaprendizaje.

V. CONCLUSIONES

En el panorama actual, debemos estar conscientes de que el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudios jurídicos se realiza a través de un proceso holístico que supera los modelos tradicionales, desde un enfoque constructivista en el que también debe tomarse en cuenta el uso del lenguaje, los símbolos y palabras que se utilizan para conectar o vincular un concepto con otro, sin perder el

planteamiento humanista por parte de profesores y alumnos, lo que nos permitirá estar preparados ante la transformación de los procesos educativos.

En el caso de México, la utilización de los mapas conceptuales dota de habilidades a los estudiantes de posgrado para proponer en un primer momento las posibles respuestas o soluciones a sus problemáticas detectadas en el diseño de la investigación que constituirán sus tesis vinculadas a temas prioritarios establecidos en la agenda nacional y que sin duda tendrán un impacto en la elaboración y diseño de las políticas públicas que trazan el horizonte para la generación de conocimiento científico y que tienden a garantizar un desarrollo sostenible para las personas.

VI. BIBLIOGRAFÍA

ÁVILA ORTIZ, R., “La metodología jurídica en México: Un estado de arte”, en CIENFUEGOS SALGADO, David y LÓPEZ OLVERA, Miguel A. (Coord.), *Estudios en homenaje a Don Jorge Fernández Ruiz. Derecho Internacional y otros temas*. UNAM, México, p. 4, 2005.

CÁCERES NIETO, E., *Justiniano. Un prototipo de sistema experto en materia de derechos humanos, elaborado con base en una concepción constructivista del derecho*, México, IJ-UNAM, 2007, pp. 9-10.

COBAS COBIELLA, M E., “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*, coord. por Ma. E. COBAS COBIELLA y Alfonso ORTEGA GIMÉNEZ, Ed. Aranzadi Thomson Reuters, España, 2015.

PÉREZ FUENTES, G. M Y CANTORAL DOMÍNGUEZ, K., “Los retos de la investigación jurídica: nuevas perspectivas metodológicas”, *Revista Perspectivas Docentes*, UJAT, México, 2009, p. 65.

PECITI 2014-2018, Gobierno de la República – CONACYT
http://www.conacyt.gob.mx/siicyt/images/PECiTI-2014_2018.pdf

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2013-2018, Gobierno de la República, www.pnd.gob.mx

PONCE DE LEÓN ARMENTA, L., *Metodología del Derecho*, Quinta Edición, Porrúa, México, 2000, pp. 13-14.

UNESCO, (2015) Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?, Francia, p. 3.

PÉREZ FUENTES, GISELA MARÍA. Nacionalidad española, doctora en Derecho por la Universidad de la Habana, Cuba. Actualmente es profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México, forma parte del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, nivel 2, es miembro regular de la Academia Mexicana de Ciencias. Especialista en derechos de la personalidad, responsabilidad civil, derecho civil, derecho de familia, mediación, derecho a la información y protección de datos personales. Correo electrónico: giselapef@hotmail.com

CANTORAL DOMÍNGUEZ, KARLA. Nacionalidad mexicana, doctora en Derecho Judicial, profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México, forma parte del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, nivel I. Especialista en responsabilidad civil, derecho civil, mediación, transparencia, derecho a la información y protección de datos personales. Correo electrónico: karlacantoral@gmail.com



PARTE ESPECIAL

LOS ESTUDIANTES Y LOS MAPAS CONCEPTUALES.
UN ENFOQUE INTERNACIONAL



ESTUDIANTES GANADORES
DE LA IV Y V JORNADA
DE LOS MAPAS CONCEPTUALES
(2014 - 2015)

**EQUIPO GANADOR DEL PRIMER LUGAR
IV JORNADA DE MAPAS CONCEPTUALES**

EQUIPO

Alba Albert Garrido.
Jorge González Molina.
María Belén Fernández Ruano.
Amaia Moreno Madina.
Desirée Panizo López.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella.

GRUPO Y AÑO: IV Derecho (2014-2015), Grupo M.

NOMBRE DEL MAPA: Titanic: régimen económico matrimonial.

NOMBRE ARTÍSTICO: Titanic.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil.

OBJETIVOS:

Elaborar un mapa conceptual que representase gráfica y visualmente el tema a tratar, pero especialmente que divirtiese y sirviese para comprender el tema de estudio a partes iguales.

Pretendíamos durante todo el desarrollo de nuestro trabajo que fuese llamativo, pero elegante; entretenido, pero que educase.

TEMA TRATADO:

Los efectos patrimoniales del matrimonio: régimen económico matrimonial.

Debido a la gran amplitud sobre la que se puede tratar el tema, nuestro grupo decidió exponer la tipología de regímenes existentes, tomando en consideración durante la exposición las especialidades en la regulación valenciana.

Se ha hecho especial referencia al análisis del régimen de gananciales y sus posibles inconvenientes y diferencias existentes frente al régimen de separación de bienes.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

De una parte, hemos utilizado, el recurso teatral como medio para expresar unos conocimientos teóricos de una forma más entretenida y original. Así, la historia narrada estuvo ambientada en

la película Titanic, siendo Jack y Rose los encargados de dar vida a una historia de amor con un matiz simbólico; pues para los protagonistas el iceberg que puso fin a su relación era la sociedad de gananciales y sus consecuencias.

De otra parte, no hemos querido dejar de utilizar el recurso PREZI, que ha sido una herramienta para nosotros innovadora, perfecta para acompañar de modo dinámico la narración de la historia. En éste pudimos incluir los conceptos más importantes de nuestro tema de una forma gráfica, clara y sencilla e incluso pudimos hacer referencia a sentencias. Además, nos facilitó mucho el trabajo, ya que en él incluimos vídeos, música y la voz de la ya anciana Rose que era la narradora de nuestra historia.

Utilizamos además música, efectos de sonido, luces y ambientamos el espacio en el que realizábamos la exposición con toda la decoración necesaria para recrear el Titanic; captando así la atención del público para poder transmitirles los conocimientos de un modo entretenido.

Participación en las IV Jornadas de Mapas conceptuales, siendo ganadores del Primer Premio.

ENLACE DEL PREZI:

<https://prezi.com/saji17mzerci/aaaaaa/>

EQUIPO GANADOR DEL SEGUNDO LUGAR
IV JORNADA DE MAPAS CONCEPTUALES

EQUIPO

Rafael Villalba Crucera.

Guillermo Martínez Miquel.

Borja Jesús Sanjuán Roca.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella.

GRUPO Y AÑO: Grupo de la doble Titulación en Derecho y Ciencias Políticas y de la Administración Pública (DP).

NOMBRE DEL MAPA: Crisis matrimoniales: Nulidad. Separación. Divorcio.

NOMBRE ARTÍSTICO: Neuropolitics.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil

OBJETIVOS:

El trabajo tuvo entre sus objetivos exponer las principales consecuencias jurídicas de las crisis matrimoniales, a través de tres institutos de peso: nulidad, separación y divorcio. Explicando el temario de las crisis matrimoniales a través de un mapa conceptual y una historia con una puesta en escena que combina tanto el derecho como la política, cosa que plasma la esencia de nuestra doble titulación universitaria.

TEMA TRATADO: El matrimonio, la nulidad, la separación y el divorcio.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Para la consecución de este trabajo trabajamos con los mapas conceptuales, a través de la teatralización, los videos y el recurso de la exposición oral. El mapa conceptual se ha creado a través de definiciones y conceptos mediante la herramienta informática de 'Prezi'.

La idea que sostuvo el trabajo, fue que cada uno de los miembros del equipo, defendiera la apuesta, bien por la nulidad, la separación o el divorcio, como si fueran representantes políticos y se tratara de una campaña electoral.

ENLACE DEL PREZI:

http://prezi.com/m2mghoszlowt/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

**EQUIPO GANADOR DEL TERCER LUGAR
IV JORNADA DE MAPAS CONCEPTUALES**

EQUIPO

Carlos Crespo Dualde.

Blanca Ramírez Belloch.

Arturo Brugger De rojas.

Rocío Mormeneo Oliveros.

Miguel Blanco Pineda.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella.

GRUPO Y AÑO: Grupo M – 2014.

NOMBRE DEL MAPA: Casanova.

NOMBRE ARTÍSTICO: Giacomo Casanova: Desheredación, indignidad y alimentos.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil.

OBJETIVOS:

La meta que nos marcamos al emprender esta empresa fue la de realizar un trabajo que resumiese y contemplase a la perfección tanto derecho positivo como jurisprudencia relativa al tema tratado, pero que, a su vez, estuviese perfectamente estructurado en un mapa mental, con ramificaciones y apartados, para captar la atención tanto del jurado como del público de las jornadas.

TEMA TRATADO: Sucesiones: Desheredación, indignidad y alimentos.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Para la realización del trabajo empleamos la metodología de los mapas mentales introducida y enseñada por la Prof^a Dr^a D^a María Elena Cobas Cobiella.

De las herramientas que utilizamos merece la pena destacar el programa “Prezi”, a través del cual pudimos estructurar la información y configurar nuestras ideas de forma que fuesen a la vez prácticas, funcionales y de una llamativa presentación.

Participamos en las jornadas y quedamos en el 3º de 11 participantes, cosa de la que estamos muy orgullosos y satisfechos por nuestro trabajo. Se puede encontrar en la siguiente dirección:

ENLACE DEL PREZI: <https://prezi.com/gy8pfm-k4fvp/copy-of-giacomo-casanova/>

**EQUIPO GANADOR DEL PRIMER LUGAR
V JORNADA DE MAPAS CONCEPTUALES**

EQUIPO

Teresa Pérez Huertas.

José Guillermo Gil García

Rodrigo Climent Pedrosa.

Victoria Salguero Rebolledo.

Pablo Alba Repullo.

Carlota Ramírez Pérez.

José Manuel Aznar Cerdán.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella.

GRUPO Y AÑO: Grupo 3°K, 2015.

NOMBRE DEL MAPA: La Propiedad de Carl.

NOMBRE ARTÍSTICO: UP.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento Derecho Civil.

OBJETIVOS:

1. Fomentar el trabajo en equipo y la realización de investigación.
2. Desarrollar el tema asignado a través de una exposición denominada Mapa Conceptual.
3. Aplicación de un tema a la realidad.

TEMA TRATADO: La Propiedad.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Investigación por las diferentes fuentes de estudio (internet, manuales). Utilización de herramientas innovadoras, tales como el Prezi, así como la representación teatral, con la historia que contada, representaba el supuesto de hecho, la norma, las categorías jurídicas y las consecuencias jurídicas.

ENLACE DEL PREZI: https://prezi.com/vxjj9_anjyfu/la-propiedad/

**EQUIPO GANADOR DEL SEGUNDO LUGAR.
V JORNADA DE MAPAS CONCEPTUALES.**

EQUIPO

Emilia Simó García.

Ana Asunción Guisan Piñero.

Alejandra López Robert.

Aroa González Blanco.

Aroa Gimeno Muñoz.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella.

GRUPO Y AÑO: Grupo K. Año 2014-2015.

NOMBRE DEL MAPA: Comunidad de Bienes.

NOMBRE ARTÍSTICO: La Comunidad de las Veracruz.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil.

OBJETIVOS:

Los mapas conceptuales ofrecen distintas posibilidades dentro de los procesos de enseñanza, facilitando un aprendizaje activo, una mayor organización y comprensión.

TEMA TRATADO:

La Comunidad de Bienes, tanto la romana como la germana. En especial, la comunidad hereditaria.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Uso de una temática dinámica y humorística para plasmar los conceptos básicos de la comunidad de bienes, así como el empleo de material audiovisual.

Este mapa conceptual ha participado en las jornadas, recibiendo el segundo premio. Grado en Derecho.

ENLACE DEL PREZI:

http://prezi.com/ruqrzkglej1h/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

**EQUIPO GANADOR DEL TERCER LUGAR.
V JORNADA DE MAPAS CONCEPTUALES.**

EQUIPO

Francisco Rafael Galán Rubio.

Andrea María García Ortiz.

Marina Castella Fernandez.

Claudia Jover Bernabeu.

Pascual Monreal Sanz.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: Fabiola Meco.

GRUPO Y AÑO. Grupo DV correspondiente al doble grado de derecho y criminología, 2015.

NOMBRE DEL MAPA: Responsabilidad civil del menor.

NOMBRE ARTÍSTICO: Los Fabiolos.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil.

OBJETIVOS:

Aplicar los conocimientos adquiridos en derecho civil sobre el tema expuesto y ponerlos en práctica mediante la elaboración de un micro teatro.

TEMA TRATADO: La responsabilidad de un menor vista desde el punto de vista del código civil.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Disfraces, elaboración de un guión, ensayos, apuntes de clase y manuales relacionados.

MENCIÓN ESPECIAL

V JORNADAS DE MAPAS CONCEPTUALES

EQUIPO

Sandra Comes Fernández,
M^a Paz Delgado Sanchos,
Marina Hernández Ramón,
Carla Juliá Fernández,
Mónica López Iglesias,
Jezabel Tomas Visier.

NOMBRE ARTÍSTICO: Les somniadores.

NOMBRE Y APELLIDOS DE LA PROFESORA: Tanya Angulo Alemán.

GRUPO Y AÑO: grupo R (en valencià) de 3º del grado en Maestra /a en Educación Infantil.

ASIGNATURA: Estimulación temprana: música grafismo y movimiento.

NOMBRE DEL MAPA: Espacio multisensorial La fábrica de chocolate.

DEPARTAMENTO: Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal.

OBJETIVOS:

En primer lugar, destacar la importancia de la estimulación multisensorial en la etapa de Educación Infantil. En segundo lugar, lograr dinamismo y que la audiencia formara parte de nuestra exposición y que participase. No expusimos los contenidos teóricos directamente, sino que utilizamos un relato. De esta manera conseguimos sintetizar los contenidos y los ejemplos de forma narrativa.

TEMA TRATADO:

Ideamos el proyecto para diseñar el espacio multisensorial basándonos en la película *Charlie y la fábrica de Chocolate*. A partir del sentido del gusto es que se relacionan los recursos didácticos, cosa que resulta muy atractiva para los niños y las niñas más pequeños. Mediante las distintas actividades que podríamos desarrollar como maestras en nuestras futuras aulas, pretendimos provocar un despertar sensorial.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

La metodología de trabajo ha sido, sin duda, lo más significativo de la asignatura para la puesta en práctica de los conocimientos desde los que abordamos la estimulación temprana. Una vez dados los conceptos básicos, se nos planteó el diseño de un proyecto en el que se integraran las diferentes áreas de conocimiento y que fuera atractivo e innovador a la vez. Para ello

concebimos un relato basado en la película *Charlie y la fábrica de chocolate*. Adaptamos lo necesario para poder integrar nuestra propuesta de trabajo con fragmentos de la película.

El soporte utilizado para la presentación del trabajo fue un mapa conceptual. Mediante la aplicación *Prezzi* integramos diferentes contenidos multimedia, como audio, vídeo y gráficos, a la explicación del proyecto. También fue parte de la explicación la escenificación de algunas de las actividades que podrían realizar los niños y niñas. Preparamos algunos recursos para poder interactuar con los voluntarios. Agradecemos la contribución de la audiencia durante la presentación de nuestro proyecto en la *V Jornada de Mapas Conceptuales* así como el *feedback* recibido y la mención del jurado.

ENLACE AL PREZI:

https://prezi.com/okmcbf6lott0/espacio-multisensorial/?utm_campaign=share&utm_medium=copy



ESTUDIANTES PARTICIPANTES
EN LAS JORNADAS DE
LOS MAPAS CONCEPTUALES
(2014 -2015)

**TRABAJOS PRESENTADOS EN LA IV JORNADA DE LOS MAPAS
CONCEPTUALES.**

EQUIPO

Alberto Armero Estruch

Mar Monter Anduix

Carlos Sáiz Carrión

Elisabet Sanchis Albert

Herminio Serra Martínez

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: Dra. M^a Elena Cobas Cobiella.

GRUPO Y AÑO: 5º Grupo DP 2014/2015.

NOMBRE DEL MAPA: Regímenes Económicos Matrimoniales.

NOMBRE ARTÍSTICO: Belladona.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil.

OBJETIVOS:

Conocer las características de los tres regímenes económicos matrimoniales existentes en el Código Civil; similitudes y diferencias entre los tres regímenes: sociedad de gananciales, régimen de separación de bienes y régimen de participación; preferencia e idoneidad de un régimen u otro según las circunstancias personales de los contrayentes; limitaciones y requisitos para cambiar de un régimen económico matrimonial a otro.

TEMA TRATADO: Regímenes Económicos Matrimoniales.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Programa informático de presentaciones dinámicas Prezi.

Vídeo en una notaría donde el Notario explica los rasgos y las características de los regímenes económico matrimoniales de separación de bienes y de la sociedad de gananciales.

Escenificación teatral de dos matrimonios (primer esposo fallecido y viuda contrae matrimonio con el hermano del fallecido; hermanos poseedores de una inmensa fortuna).

ENLACE PREZI:

https://prezi.com/bgkvtlwwoe4u/regimenes/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

EQUIPO

Anna Bueno Girbés.

Aila Faus Silvestre.

Arian Guillem Sebastià.

Laura Caselles Riera.

Arantxa Ruiz Ruiz.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella.

GRUPO: M Año 2014-2015.

NOMBRE DEL MAPA: Técnicas de reproducción asistida.

NOMBRE ARTÍSTICO: Premios Oscars al mejor corto sobre técnicas de Reproducción Asistida.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil

OBJETIVOS:

1. Explicar los contenidos de la Ley 14/2006 de Técnicas de Reproducción Humana Asistida y sus reformas de una forma innovadora y creativa.
2. Ser capaz de resumir y esquematizar el temario de manera coherente y original.
3. Buscar sentencias con ejemplos de casos reales para fundamentar la explicación y hacerla además amena y creativa.
4. Aprender a organizarse y a trabajar en equipo.
5. Llegar a ser crítico consigo mismo y con el trabajo de los demás.

TEMA TRATADO: Gestación sustituida, Donación de gametos y Fecundación postmortem.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Todo grupo debía realizar parte de su explicación en soporte visual Prezi, el cual podía proyectarse en una pantalla durante la exposición o bien facilitarse en formato papel para que el público pudiera seguir las cuestiones explicadas.

Nuestro grupo en particular utilizó además Movie Maker y Wevideo para la edición de unas grabaciones que proyectamos como los cortos sobre reproducción asistida, los cuales contenían efectos de sonido y visuales empleados para crear una mejor ambientación, pues cada uno de ellos estaba basado en una película épica del cine y explicaba una técnica en concreto. Eran: Con faldas y gestación sustituida a lo loco, Star wars: La donación de gametos contraataca y Fecundación Postmortem Crepuscular.

Dos de nuestras componentes fueron las presentadoras, siendo así su papel introducir los temas y ampliar la información contenida en cada corto. Teníamos también una premiada, que explicaba en profundidad las reformas del tema expuesto en el corto ganador y finalmente dos técnicos que se encargaban de manejar el ordenador y la música ambiental.

Vivimos la gran experiencia de participar en las jornadas y exponer nuestro tema ante varios profesores, profesionales de innovación educativa y muchos alumnos de la Facultad de Derecho.

No obstante y sintiéndolo mucho, no fuimos ganadoras.

Enhorabuena a los que sí lo fueron.

ENLACE PREZI. <https://prezi.com/9vamns58cece/copy-of-tecnicas-de-reproduccion-asistida/>

EQUIPO

Enya Aguado Martín.

Llivipuma Chaverra.

Nuria Iborra Ballester.

Jessica Oliva Tomás.

Rocío Rodrigo Sousa.

José Luis Rodrigo Clemente.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: Santiago Leganés Gómez.

GRUPO Y AÑO: 1º Criminología. Curso 2014/15.

NOMBRE DEL MAPA: Asesinos en serie.

NOMBRE ARTÍSTICO: Asesinos en serie.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Penal.

OBJETIVOS:

Diferenciar a los asesinos en serie de otro tipo de homicidas.

TEMA TRATADO: La clasificación de los asesinos en serie y comprobar las diferencias con otro tipo de asesinatos: en masa, terroristas, etc.

ASESINOS EN SERIE

Los asesinos en serie, también llamados ‘asesinos seriales o múltiples’, son aquellos que cometen diversos crímenes separados en intervalos de tiempo (enfriamiento emocional) de una duración variable. En general, siempre tienden a matar en un futuro. Hay que ir con cuidado de no confundirlos con los ‘asesinos en masa’. La diferencia más notable es que estos últimos suelen matar al máximo número de personas en un ataque, y tienden a suicidarse si se ven acorralados.

Según la clasificación del FBI, a los asesinos en serie se les puede diferenciar entre ‘organizados y desorganizados’, pero sí que es cierto, que también tienen en cuenta a los ‘asesinos en serie mixtos’, es decir, que mezclan características de ambos tipos.

En España el máximo tiempo que puede estar un asesino en serie en la prisión son 40 años, al menos hasta que entre en vigor la nueva pena de prisión permanente revisable, incluida en la reforma del Código Penal del año 2015.

En caso de que el asesino en serie le sea diagnosticado alguna enfermedad mental se le impondrá una medida de seguridad, normalmente de internamiento en un psiquiátrico

penitenciario. Si la enfermedad mental surge con posterioridad a la sentencia se puede suspender la pena e imponerle una medida seguridad de internamiento en un psiquiátrico penitenciario, si estima oportuno.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Videos y herramientas virtuales.

ENLACE PREZI: https://prezi.com/qxlmt6gc_mxw/asesinos-en-serie/

EQUIPO

Carlos Arias Oliver.

Juan Luis Benlliure Salañer.

María Teresa Ferrando Toledo.

Víctor Lillo Pellicer.

Pedro José Paúl Navarrón.

Cristina Sánchez Lapetra.

Lorena Sanchis Linares.

Andrés Vidal Tejedor.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: Josefina Alventosa del Río.

GRUPO Y AÑO: Grado de Derecho. Grupo A. (Derecho civil IV. Familia y Sucesiones).
Curso 2014-15.

NOMBRE DEL MAPA: La aceptación de la herencia a beneficio de inventario.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil.
Facultad de Derecho. Universidad de Valencia

OBJETIVOS:

El principal objetivo del trabajo era mostrar de forma dinámica y detallada, los rasgos más importantes del tema que tratamos: la aceptación de la herencia a beneficio de inventario.

TEMA TRATADO:

La herencia a beneficio de inventario. Sus antecedentes históricos. El concepto y la regulación en el código civil. Solicitud y plazo de la aceptación. La formación del inventario. La pérdida del beneficio de inventario. La administración de la herencia y el pago de los acreedores. La rendición de cuentas y el régimen ulterior en pago. Y el derecho comparado, tanto a nivel autonómico como europeo e internacional.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Al plantear la exposición del trabajo, pensamos en el “prezi” como una herramienta idónea para la presentación del mismo. Por tanto, recopilamos toda la información necesaria procedente de una amplia bibliografía para mostrar de forma clara y concisa lo más importante del tema. Además, realizamos un mapa conceptual muy clarificador de la ponencia.

ENLACE PREZI:

https://prezi.com/bp2mn8gqkirz/herencia-a-beneficio-deinventario/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

**TRABAJOS PRESENTADOS EN LA V JORNADA DE LOS MAPAS
CONCEPTUALES.**

EQUIPO

Fernando Roig Cervera.

Álvaro Sillas Espejo.

Laura Rubio Sabater.

Sergio Alonso Ávila

Carmen Escamilla Torregrosa.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: M^a Elena Cobas Cobiella

GRUPO Y AÑO: K – 2014-2015

NOMBRE DEL MAPA: Propiedades especiales.

NOMBRE ARTÍSTICO: Canción de propiedades y aguas.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil.

OBJETIVOS:

1. Sintetizar y ejemplarizar las distintas propiedades especiales existentes en nuestro ordenamiento apoyándose en ejemplos prácticos representados mediante video.

TEMA TRATADO: Propiedad intelectual, propiedad de minas, propiedad industrial y propiedad de las aguas

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Se ha combinado la técnica del mapa conceptual junto con el video didáctico que sirve como ejemplo de apoyo para hacer más amena la explicación de un tema complejo por su especial regulación. La exposición ha sido introducida por una corta presentación, que hace interactuar al público con los creadores del mapa que defienden su proyecto de la forma más directa y clara posible

Hemos participado en la jornada de los mapas, pero no pudimos conseguir ningún premio de reconocimiento por parte del jurado, aunque nosotros creemos y pensamos que la experiencia de aprender utilizando esta maravillosa técnica docente y sobre todo el recuerdo de participar en las jornadas, ya es un premio notable que siempre nos acompañará en nuestras vidas. Ha sido simplemente genial poder participar.

ENLACE PREZI: http://prezi.com/ibdrhcbj_tfj/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

EQUIPO

Antonio Fernández Benedito.

Cristina Martí Navarro.

Asunción Díaz López.

Andrada Eliana Tufeanu.

Marta Chiva Segrelles.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella

GRUPO Y AÑO: Grado en Derecho. Clase K 2014/2015. Tercer año.

NOMBRE DEL MAPA: La Prenda.

NOMBRE ARTÍSTICO: Relatos jurídicos de Walt Disney.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil.

OBJETIVOS:

Como objetivo principal la adquisición de conocimientos de carácter general sobre la prenda para un conocimiento práctico y fácil sobre la misma, a partir de la realización y trabajo en grupo, adquiriendo conocimiento conjuntamente y de una manera más didáctica.

TEMA TRATADO: La prenda.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Hemos utilizado un prezi a modo de mapa conceptual, recogiendo los conceptos básicos de la misma y por medio de la captación auditiva de los usuarios, se han impartido mediante pequeñas rimas en canciones conocidas y típicas de Disney conjuntamente con un elemento visual de sombras donde se representa además los personajes de estas canciones.

ENLACE PREZI: http://prezi.com/nxh16yg_zht/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

EQUIPO

Rut Altur Altur.

M^a Maravillas Barranco Alfonso,.

Alba Barreda Barberà.

Alejandro Estruch González.

Raquel Guillén Ciscar.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: M^a Pilar Montes Rodríguez.

GRUPO Y AÑO: 2^a GRADO ADE-DERECHO.

NOMBRE DEL MAPA: “CIVIL NEWS”.

NOMBRE ARTÍSTICO: “CIVIL NEWS”.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: DERECHO CIVIL.

OBJETIVOS:

1. Conseguir una explicación eficaz y entretenida, que permita entender y quedarse con las nociones más importantes de los Contratos aleatorios.
2. Capacidad para utilizar las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la obtención y selección de la información jurídica.
3. Ser capaz de utilizar las TIC adecuadamente para poder localizar, evaluar, utilizar y comunicar la información jurídica.

TEMA TRATADO: Contratos aleatorios.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

1. Prezi.
2. Vídeos a modo de ejemplo.

ENLACE PREZI. <https://prezi.com/xsaub2v68bxz/contratos-aleatorios/>

EQUIPO

Jerahy García García.

Carlos Gisbert Blay.

Arturo López Peiró.

Carlos Martínez Tormo.

Rodrigo Gonzalo Muñoz.

José Manuel Salas Sampedro.

Antonio Gonzalo Vallet Sánchez.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: Raquel Guillén Catalán.

GRUPO Y AÑO: 2ºDerecho, Grupo C, Curso 2014-2015.

NOMBRE DEL MAPA: El contrato de aparcamiento.

NOMBRE ARTÍSTICO: Los Civilistas.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Derecho Civil.

OBJETIVOS:

Transmitir de forma didáctica y mediante una herramienta innovadora las nociones esenciales sobre el contrato de aparcamiento.

TEMA TRATADO:El contrato de aparcamiento.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Exposición oral con apoyo en un mapa conceptual.

Participamos en la jornada de mapas conceptuales que se celebró el 22 de mayo de 2015.

ENLACE PREZI:

http://prezi.com/ikzopv5fh9kh/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

EQUIPO

Paula Picó.

Roberto Pitarch.

Inmaculada Monzó.

Francisco Javier Ladrón.

Álvaro Zabala.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Pilar Montes Rodríguez

GRUPO Y AÑO: ADE-Dret 5ª, 2015. Doble Grado, Derecho Civil IV.

NOMBRE DEL MAPA: Reservas viduales y lineales.

NOMBRE ARTÍSTICO: Las Reservas.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil.

OBJETIVOS:

Entender la regulación y aplicación de las reservas a través de ejemplos y casos representativos.

TEMA TRATADO: Reservas viduales y lineales.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Prezi.

ENLACE DEL PREZI:

<https://prezi.com/xehjpwbz3c4s/reserva-vidual-y-lineal/#>.

EQUIPO

Borja Ferrer Pilato.

Marien Vila Borja.

Marta Ruiz López.

Claudia Martínez Moreno.

Esther Mont Soria.

Giulia Latorre García.

Roser Viñoles Tarín.

Sofía Nordlund Sierra.

Lucia Pérez-Manglano Villalonga.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: Josefina Alventosa del Río.

GRUPO Y AÑO: Doble grado Derecho y Ciencias Políticas, Grupo DP, 1º, Curso 2014-2015.

NOMBRE DEL MAPA: Adquisición de la nacionalidad española.

NOMBRE ARTÍSTICO: DP.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Derecho Civil.

OBJETIVOS:

Con este mapa conceptual hemos intentado exponer un tema muy complejo y polémico, sobre todo en los últimos años, como es la nacionalidad española. Dando a conocer su regulación en el Código Civil, centrándonos en los modos de obtenerla, y de forma más superficial de perderla y recuperarla.

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 y en un prezi. Pero también lo hemos combinado y hemos decidido darle un matiz más lúdico a través de la introducción de un cuento (diferentes situaciones empíricas que se podrían dar en torno al tema de la nacionalidad) y con alguna breve incursión teatral.

ENLACE PREZI: <https://prezi.com/upxatji6582->

EQUIPO

Jose Miguel Llidó García.

Alba Molins Latorre.

Paula Moragues Soldevila.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Pilar Montés Rodríguez

GRUPO Y AÑO: 5 Curso Doble Grado Ade-Derecho.

NOMBRE DEL MAPA: Filiación y técnicas de reproducción asistida.

NOMBRE ARTÍSTICO: Happy Life Corp.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil.

OBJETIVOS:

- 1) Explorar la construcción de mapas conceptuales como una herramienta pedagógica para organización del conocimiento, especialmente en asignaturas con amplio contenido teórico, como es el Derecho Civil, en las cuales sea necesario procesos de síntesis para la comprensión de manera intensiva.
- 2) Desarrollo de la expresión oral.
- 3) Utilización de nuevas herramientas informáticas.
- 4) Comprensión de los principios teóricos subyacentes a la utilización de mapas conceptuales.
- 5) Desarrollo de la creatividad.

TEMA TRATADO: Filiación y técnicas de reproducción asistida.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Como herramientas hemos utilizado Power Point, vídeos digitales e interpretación teatral.



ESTUDIANTES PARTICIPANTES
EN LA JORNADAS DE CLASE
(2014 - 2015)

ESTUDIANTES PARTICIPANTES EN LA JORNADAS DE CLASE. (2014-2015).

EQUIPO.

Isa Benavent Bonet.

Belen Garcia Sachis.

Ana Maria Torres.

Maria Sydorko.

Neus Perez Monzo.

Cristian Mas Font.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: M^a Elena Cobas Cobiella.

GRUPO Y AÑO: Grupo M, curso 2014-2015.

NOMBRE DEL MAPA: Matrimonio vs parejas de hecho. Derechos sucesorios del cónyuge y el conviviente supérstite.

NOMBRE ARTÍSTICO: Loca Academia de Policía de Derecho Civil

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil

OBJETIVOS:

Realizar una comparativa de los derechos sucesorios entre el matrimonio y las uniones de hecho (según la Ley Valenciana 5/2012).

TEMA TRATADO: Derecho sucesorio, derecho de familia.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Para presentar el tema, representamos una academia de policía, en la que el Inspector explicaba a sus subordinados que dos peligrosos asesinos se habían dado a la fuga después de haber envenenado a sus respectivas parejas. En el video que presentaba el inspector, se explicaba como los asesinos planearon y ejecutaron su plan, y finalmente acabar confesando a las autoridades.

En el caso que se presentaba, había dos tipos de uniones, un matrimonio y una unión de hecho (conforme a la ley valenciana). Tras la exposición del vídeo, los distintos policías explicaban cuáles eran los derechos sucesorios tanto del cónyuge como del conviviente supérstite.

LOCA ACADEMIA DE POLICÍA DE DERECHO CIVIL



No ha participado en las jornadas generales, pero sí en las jornadas de clase.

ENLACE DEL PREZI.

<https://prezi.com/xwzjgr5xtjke/derechos-del-conyuge/>

EQUIPO

Francisco Fuentes Ibarra.

Tula Juanes Arnal.

Vanesa Serrano Ferrandis.

Ines Alonso de Armiño.

Teresa Giorgeta Blasco.

Enrique Estelles Beneyto.

Claudia Navarro Pascual.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: Prof M. Elena Cobas Cobiella.

GRUPO Y AÑO: Grupo M de 2014 – 2015.

NOMBRE DEL MAPA: El divorcio notarial.

NOMBRE ARTÍSTICO : El divorcio notarial ¿ Mito o realidad ?.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE. Departamento de Derecho Civil .

OBJETIVOS:

Dar a conocer al alumnado el Proyecto de Ley de Jurisdicción Voluntaria, del Ministerio de Justicia Alberto Ruiz Gallardón. En él se incluye la posibilidad de que los notarios celebren matrimonios , como ya ocurre con los alcaldes o concejales en los que éstos deleguen y , por supuesto , en el Registro Civil , así como los que se realicen según las normas de derecho canónico o en las formas previstas en los acuerdos firmados entre el Estado y las confesiones religiosas .

Mediante una filmación, representamos las dos vías que existirían en España para poder practicar el divorcio y cómo debería plantearse un divorcio notarial.

A lo largo de la exposición intentamos dar a conocer la información adquirida mediante distintos medios : la entrevista de un propio notario y de la alumna que representa al mismo para intentar que los alumnos lleguen a entender cómo funcionaría si se llegara a llevar a cabo en España

TEMA TRATADO: El divorcio notarial.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Tratamiento de un tema relacionado con el derecho de familia empleando para ello buenas herramientas pedagógicas, que permitan una mayor profundidad de los conceptos mediante un trabajo distendido al tiempo que exigente

Corresponde un estudio integral de los conceptos a tratar desde las distintas perspectivas del mundo jurídico.

Como novedad , incluimos la entrevista al Excm notario Diego Simó el cual nos trató las cuestiones más prácticas que pueden darse consecuencia del divorcio notarial.

Utilizamos los últimos programas para filmación como Imovie para la filmación de escenas recreadas en otra época e intentando caracterizarnos por la misma.

ENLACE DEL PREZI: <https://prezi.com/dqv31nmeburn/mapa-conceptual-derecho-civil-iv/>

EQUIPO

Javier Calatayud Garcia.

Mantvydas Bucys.

Ruben Si Modjeca.

Lisandro Giordani Gonzalez.

Marta Requena Montes.

Ramón Roda.

Miguel Ruiz Garcia.

Cristina Esteban Catalá.

Iryna Ratseska.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella.

GRUPO Y AÑO: 4M.

NOMBRE DEL MAPA: La Adopción.

NOMBRE ARTÍSTICO: Vida y mentiras de Dimitri.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil.

OBJETIVOS:

Exponer sobre los principales aspectos de la institución jurídica de la adopción en nuestro Ordenamiento Jurídico de forma didáctica, comprensible y útil para mejor entendimiento de los espectadores.

TEMA TRATADO:La institución de la adopción y sus diferencias con el acogimiento familiar.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Presentación a través de la aplicación informática Prezi; representación teatral de un supuesto de adopción; utilizando resúmenes de las STS de 30 de enero de 1993 y de 3 marzo de 2001.

ENLACE DEL PREZI:

https://prezi.com/e524bxm0gn3n/present/?auth_key=jwxqy0&follow=impbmmrvxlbs&kw=present-e524bxm0gn3n&rc=ref-120267775#10_13415665

EQUIPO

Soraya Baltasar Cuevas.

Marta Gallardo Andreu.

Olena Dyachyshyn.

Vicente Boronat Fornes.

Ángel Ayala López.

Abel Rubio Navarro.

Alejandro Guadalajara Crespo.

Alejandro Reverte Borrás.

Henry Valdivia Rocha.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella

GRUPO: M.

AÑO: 2014 -2015.

NOMBRE DEL MAPA: La pensión compensatoria.

NOMBRE ARTÍSTICO: Romeo y Julieta.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil

OBJETIVOS:

La pensión compensatoria es un tema que está a la orden del día. Nuestro grupo ha intentado explicar de una manera muy visual y sencilla en qué consiste exactamente, dónde está regulada, cómo y cuándo se debe solicitar, los requisitos que se deben de cumplir para que te la concedan, la duración, su extinción.

TEMA TRATADO: La pensión compensatoria.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

1. Sesión fotográfica en el campus de la Universidad para crear un vídeo en iMovie. Con este video hicimos una introducción al tema central de la historia, la pensión compensatoria.
2. Un mural simulando el balcón de Julieta, en el que colgamos candados de cartulina con los conceptos más importantes de la pensión compensatoria.
3. Una representación reinventada de la historia de Romeo y Julieta de Shakespeare.
4. Pergaminos para los compañeros de clase con el guión de los puntos fundamentales a saber de la pensión compensatoria.

ENLACE DEL PREZI: https://prezi.com/kgpxodlraosu/pension-compensatoria/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

EQUIPO

Sofía Duart Navarro.

Carme Guerola Márquez.

Virginia Olivares Tórtola.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: M^a Elena Cobas Cobiella.

GRUPO Y AÑO: Doble grado Derecho y Ciencias Políticas, Grupo DP, año 2014.

NOMBRE DEL MAPA: Alimentos vs pensión compensatoria.

NOMBRE ARTÍSTICO: *Un picnic diferente.*

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil.

OBJETIVOS:

1. Definir los conceptos de “pensión compensatoria” y “prestación de alimentos”.
2. Determinar el régimen jurídico de cada uno de ellos.
3. Diferenciar ambos conceptos, a través de la visualización de un caso práctico.

TEMA TRATADO: Distinción entre la pensión compensatoria y la pensión de alimentos y su aplicación.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Para la exposición teórica inicial de los conceptos de “pensión compensatoria” y “pensión de alimentos”, así como de sus respectivos regímenes jurídicos, se utilizó la herramienta “Prezi”.

Para la visualización del caso práctico en el que se trataban algunos aspectos de interés de ambos conceptos así como la diferenciación entre uno y otro, se utilizó el programa “iMovie”.

ENLACE DEL PREZI: https://prezi.com/9gcxuw0hece/copy-of-alimentos-y-pension-compensatoria/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

EQUIPO

Rosa M^a de Rojas Galiana.

Miguel Crespo Celda.

Cristóbal Pino Gómez.

Ainhoa Sánchez Navarro.

Rosana Franco Altava.

Catina Cano Verdia.

M^a Carmen Sales Mondrago.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella.

GRUPO Y AÑO: Grupo M, Curso 2014/2015.

NOMBRE DEL MAPA: Convenio Regulador familia. Simpson.

NOMBRE ARTÍSTICO: Los Simpson: último episodio.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil.

OBJETIVOS:

Profundización en el tema concreto del Convenio regulador y debatir, conjuntamente, sobre los aspectos a incluir en el trabajo y buscar la manera de hacer extensible el aprendizaje de los conceptos al resto de la clase.

TEMA TRATADO:

El tema tratado, en el caso de mi grupo, fue el de Convenio regulador más concretamente, relativo a los alimentos, relaciones paterno-filiares, visitas, pensión compensatoria, custodia compartida.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Habiendo estudiado los conceptos básicos del derecho de familia nos dividimos según las materias a tratar en el convenio regulador. Posteriormente en una reunión pusimos en conjunto lo que cada uno había aprendido, resolviendo entre nosotros las dudas que nos habían surgido a lo largo del trabajo y siempre bajo las directrices de la profesora y con su apoyo a la hora de encontrar material al respecto (tanto jurisprudencia como teoría).

En cuanto a la presentación pensamos que la mejor forma de aprender nuestros compañeros sería hacer algo dinámico y divertido a la vez que aprenden los conceptos del derecho.

Y que mejor manera que haciendo una representación de un partido de tenis de la familia más famosa de la televisión (Los Simpsons). Cada set sería un concepto a tratar del convenio regulador quedando del siguiente aspecto:

Set 1: Cuidado de los hijos sujetos a la patria potestad.

Set 2: Régimen de visitas.

Set 3: La atribución del uso de la vivienda y ajuar familiar.

Set 4: Contribución a las cargas del matrimonio y alimentos.

Set 5: Pensión.

Por último hemos de decir que el método empleado a la hora de representar la obra teatral nos ha supuesto que tengamos una mayor desenvoltura a la hora de poder explicar lo aprendido.

ENLACE DEL PREZI: <https://prezi.com/pogsxgtymex6/los-civilpsons-convenio-regulador-por-navidad/>.

EQUIPO

Cristina Grimalt Molina.

Paloma Moratal Moya.

Alba Loreto Peris Rivera.

María Jiménez Román.

Hizbullah Khan.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella.

GRUPO Y AÑO: Grupo DP, curso 2014/2015

NOMBRE DEL MAPA: Derecho Matrimonial

NOMBRE ARTÍSTICO: DP Studios

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil

OBJETIVOS:

Aprender a cerca de la legislación vigente del Derecho matrimonial en España, contemplando otras posibilidades, como es la pareja de hecho.

TEMA TRATADO:

El matrimonio y pareja de hecho.

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 usamos dos programas informáticos llamados: “moviemaker” y “premier”. No obstante, todos los vídeos que aparecieron en el trabajo que visualizamos fueron descargados de: www.youtube.com .

ENLACE DEL PREZI: *<https://prezi.com/5oujrqe2amtx/derecho-matrimonial/> .

http://prezi.com/5oujrqe2amtx/present/?auth_key=y1k32ag&follow=kj8vw8cece3c&kw=present-5oujrqe2amtx&rc=ref-104853190

EQUIPO

Francisco López Guillot.

Miguel Vaquero Meri.

Elisabeth Ruiz Pérez.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella

GRUPO Y AÑO: Grupo M 2014/2015

NOMBRE DEL MAPA: Nulidad del matrimonio.

NOMBRE ARTÍSTICO: Comando Jurista.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE. Departamento de Derecho Civil.

OBJETIVOS:

Realizar un análisis completo del tema tratado, poniendo ejemplos en la exposición, relacionando práctica y teoría, tratando los distintos ámbitos en los cuales se trabaja la nulidad matrimonial, los tipos, requisitos, condiciones, así como distintas causas de nulidad y tan variadas como pueden ir desde la convencional por defecto estructural hasta la nulidad por matrimonio rato y no consumado. Hemos intentado sintetizar toda la materia con el fin de crear una imagen sencilla pero completa y fácil de entender en el alumno, con proyecciones ilustrativas y claras.

TEMA TRATADO: Nulidad matrimonial.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Vídeo de entrada con música que ambienta en la exposición, y reproducción de entrevistas de vídeo, trabajando los tiempos para simular el directo con la exposición en el momento de esta. Además, como herramienta subsidiaria, prezi con explicación del tema tratado.

No hemos tenido la oportunidad de participar en las jornadas, ya que nuestro trabajo no fue elegido para participar en ellas, por tanto no hemos podido acceder al premio.

ENLACE DEL PREZI:

http://prezi.com/c56canjesnkh/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

EQUIPO

Cristina Bastida Beltrán.

Blanca Bolta Orts.

Carla Calabuig Sánchez.

Clara Cañero Lois.

Carlos Ferrer Mateu.

Fernando Fos de la Rubia.

Mar Just Catalá.

Laura Ortega Cano.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella

GRUPO Y AÑO: 2014-2015, Grupo M

NOMBRE DEL MAPA: Crepúsculo

NOMBRE ARTÍSTICO: Grupo Crepúsculo

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil

OBJETIVOS:

Tratar el tema del divorcio y la separación desde un punto de vista innovador y cómico, utilizando una de las historias de amor más célebres del siglo XXI, la de Bella y Edward, pareja de humana y vampiro creada por Stephenie Meyer y encarnada en la gran pantalla por Kristen Stewart y Robert Pattinson. En nuestro mapa, Bella, cansada de su marido Edward y deseosa de fugarse con su amante Jacob, consulta a una abogada vampira, Jane, con el apoyo de su padre y la oposición de los Cullen.

TEMA TRATADO: Divorcio y Separación.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

El estudio del contenido teórico a representar; elaboración de un guión por personajes y conjunto; organización de atrezzo, vestuario y música; ensayos de puesta en escena y generales; elaboración de tarjetas con el método de *scrapbooking* conteniendo, en clave “vampírica”, el contenido teórico de nuestra representación.

ENLACE DEL PREZI :

http://prezi.com/so5uhg1np8d4/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share.

EQUIPO

M^a Antonia García Juncos.

Melina Mata Bernabe.

M^a Teresa Mateo Casalí.

M^a Amparo Monasor Pérez.

Pablo Zurita Varela.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella.

GRUPO Y AÑO: Grupo K. Año 2015

NOMBRE DEL MAPA: Sistema Registral Español

NOMBRE ARTÍSTICO: El Sistema Registral

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil

OBJETIVOS:

Realizar una exposición didáctica del tema a tratar, a través de una maqueta y de una representación acorde con el nuevo sistema Bolonia, en cuyas tesis pedagógicas estamos inmersos los alumnos de la carrera de Grado en Derecho impartida en la Universidad de Valencia

TEMA TRATADO: El sistema registral español, en concreto el Registro de la Propiedad.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

A través de una maqueta que, a modo simbólico, representa al Registro de la Propiedad y las distintas facetas que lo forman y por las que opera en el tráfico jurídico (en especial en el tráfico de los derechos reales inmobiliarios), con su plasmación en un prezi y que recoge los contenidos más importantes y destacables sobre la materia tratada.

ENLACE DEL PREZI:

http://prezi.com/gii8uhwns2yk/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

EQUIPO

Nuria Castillo González.

Sandra Nicolás Mascarell.

Teresa Bartret García.

Laura Madrid Casado.

Sara Salvador Lluch.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella.

GRUPO Y AÑO: Grupo K, Año 2015.

NOMBRE DEL MAPA: La propiedad horizontal.

NOMBRE ARTÍSTICO: La comunidad zombie.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil.

OBJETIVOS:

Aprender de una forma más dinámica y divertida, y fomentar la participación y colaboración de los alumnos en la asignatura.

TEMA TRATADO:

Nuestro mapa era acerca de la propiedad horizontal, por lo que decidimos hacer un corto de una comunidad de propietarios, enlazando escenas a tiempo real con escenas grabadas en video. La trama circulaba en torno a una reunión de las vecinas de la comunidad, que tiempo atrás había sido invadida por un virus zombie, y sólo habían sobrevivido la presidenta y una de las propietarias, las cuales intentaban captar a nuevas vecinas para el edificio. En la reunión se exponían los diversos temas de la orden del día, donde intentamos introducir la teoría relacionada con la PH, a la vez que añadíamos la trama de la historia de terror.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

En concreto, mi grupo hemos utilizado mucho el ordenador para crear los efectos especiales como la música, el sonido de la tormenta, el baile final de los zombies. Y también mucho la cámara para grabar escenas que no sucedían a tiempo real en la historia que estábamos representando.

Nuestro grupo estaba formado por 5 alumnas de 3º grado de Derecho; Simplemente participamos en el concurso interno del aula.

ENLACE DEL PREZI: <https://prezi.com/zmfs2hda6def/mapa-conceptual-la-propiedad-horizontal/#>

EQUIPO

Masun García Boix.

Alicia Hernández Rosalén.

Inés Escrivá Aranda.

Elena Beneyto Soriano.

Jorge Montoya Villanueva.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella.

GRUPO Y AÑO: Grupo K, Curso 2014-2015.

NOMBRE DEL MAPA: Harry Potter y los hechizos civiles.

NOMBRE ARTÍSTICO: Las Hechiaciones.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil.

OBJETIVOS:

Distinguir los diversos tipos de acciones de protección de los derechos reales, así como los distintos supuestos en los que se pueden dar.

TEMA TRATADO:

Acciones de protección de las acciones reales

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Medios audiovisuales y Prezi.

ENLACE DEL PREZI:

http://prezi.com/qigrdpvb1ano/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

EQUIPO

Javier Corbí Gradolí.

Sonia Pujol Guillot.

Silvia Gabarda Navarro.

Berta Ramo Alpuente.

Claudia Doñate Gallego.

Luis Leiva Pardo.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella.

GRUPO Y AÑO: grupo K 3º grado en derecho (2015).

NOMBRE DEL MAPA: aprovechamiento por turno.

NOMBRE ARTÍSTICO: pesadilla en multipropiedad.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil.

OBJETIVOS:

Trabajar con profundidad un tema del programa para adquirir unos conocimientos más concretos, fomentar el trabajo en grupo y una organización adecuada.

TEMA TRATADO:

El aprovechamiento por turno.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

En primer lugar se escribe un diálogo para encuadrar el tema tratado en algún contexto para una mayor comprensión por parte de los demás alumnos. Después realizar un vídeo explicando el tema y, por último, la exposición en el aula junto con el resto de alumnos del vídeo realizado.

ENLACE DEL PREZI:

http://prezi.com/owzh22exgqr3/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

EQUIPO

Rebeca Mozón Martorell.

Arancha Montes Parra.

Tatiana López Segura.

Ángela Antón Moya.

Roberto Gimeno Calleja.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella.

GRUPO Y AÑO: Grado Derecho grupo K; año 2015.

NOMBRE DEL MAPA: Programando la Posesión.

NOMBRE ARTÍSTICO: Programando la Posesión.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil.

OBJETIVOS:

Nuestro objetivo era llegar fácilmente a los alumnos, con un video divertido basado en programas de televisión que todos conocemos. Hemos intentado enlazar los conceptos de los que habla el tema con la temática de los programas, para que estuviera todo claro y al mismo tiempo resultara entretenido.

TEMA TRATADO: La posesión.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Hemos elegido la plataforma digital para exponer nuestro trabajo, hemos utilizado programas para editar, tanto fotos como el video en sí, además de sacar la información de los apuntes facilitados por la profesora, así mismo, y con el objetivo de hacerlo más visual, hemos elaborado un Prezi que sigue el recorrido del tema objeto del trabajo.

ENLACE DEL PREZI: <https://prezi.com/gqpjgd-enj8z/copy-of-programando-la-posesion/>



**ESTUDIANTES DE MASTER
Y DOCTORADO
(2014 - 2015)**

A) VISIÓN INTERNACIONAL
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. México.

B) VISIÓN NACIONAL
Universidad de Valencia, España.

ESTUDIANTES DE MASTER Y DOCTORADO. (2014-2015).

A) Visión Internacional. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. México.

ESTUDIANTE: Eliseo Gordillo Alvarez

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: Dra. Karla Cantoral Dominguez

GRUPO Y AÑO. Doctorado En Estudios Jurídicos Orientación Derecho Procesal, Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento Procesal Constitucional. Tercer Semestre.

NOMBRE DEL MAPA. El Expediente Judicial Electrónico.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE. Doctorado en Estudios Jurídicos.

OBJETIVOS:

- 1.- Conocer la biografía científica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, para comprobar la necesaria presencia del derecho en la regulación y eficacia de las mismas, con especial referencia al ámbito jurisdiccional en México.
- 2.- Analizar los medios de conservación, digitalización, archivo de la información judicial y firma electrónica, para verificar si constituyen un soporte de seguridad y validez en la transferencia de información entre los órganos jurisdiccionales.
- 3.- Comparar los desarrollos tecnológicos que en materia de procesos jurisdiccionales han implementado los poderes judiciales de los estados, el Poder Judicial de la Federación y los países de Iberoamérica, para determinar el grado de evolución que ha tenido en el Sureste de México.
- 4.- Valorar las implicaciones y avances que en materia de procesos electrónicos contemplan el marco jurídico federal y la jurisprudencia en México para determinar los obstáculos que se presentan en la informatización de la administración de justicia.
- 5.- Definir cuáles son los desafíos que se generan a partir de la implementación de las TIC's, para proponer un diseño eficaz en los procesos judiciales en el sureste de México.

TEMA TRATADO: La informatización de los procesos judiciales.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Derecho comparado: Es un método de investigación que permite su empleo en prácticamente todas las áreas del derecho, ya sea para identificar legislación extranjera o alcanzar solución de problemas nacionales. Cuando se hace referencia a la comparación, generalmente, pensamos en cotejar e identificar semejanzas, diferencias y relaciones, entre dos sujetos diferentes y así llegar a una conclusión, pero esto no es tan simple. Deben considerarse una serie de precauciones que

afectan al derecho y al proceso de comparación como son las cuestiones socioculturales, la interpretación del derecho, las barreras sociolingüísticas, entre otros”.

Historia crítica: “La función efectiva de la historia en el derecho, tanto en la docencia como en la investigación, no debe estar ya más vinculada con una actividad contemplativa, y es que la historia no sirve para justificar el derecho sino para explicarlo. La historia social puede ofrecer argumentos para demostrar el carácter anacrónico de una norma y para propiciar su modificación, por otra parte, la historia dogmática permite un papel esclarecedor a través de la reconstrucción doctrinaria de un conjunto normativo que ofrece material útil para identificar cambios de significado y valoración del derecho”.

Sociología Jurídica: “En la vinculación entre derecho y sociología jurídica, existe una prelación necesaria del derecho en cuanto a conocimiento previo para posteriormente aplicar la sociología jurídica. En esta última disciplina, por ejemplo el asunto no radica en determinar la conducta que constituye un homicidio sino que con anterioridad es imprescindible establecer primeramente el conjunto de elementos que conforman el homicidio como tipo penal para posteriormente contrastar la conducta con él y establecer entonces si esa conducta encaja en el tipo penal. A través de la sociología jurídica se consideran elementos subjetivos que han definido la conducta que se tipifica en la norma, tales como los celos, el odio, la venganza y que se pueden convertir en las causas de la acción. La sociología jurídica explica entonces las conductas humanas relacionadas con las normas jurídicas a fin de prevenirlas, el jurista no tiene que establecer cómo la conducta humana opera dentro de la función legislativa y jurisdiccional, sino estudiar las conductas humanas en tanto vinculación de instituciones normativas, así que el estudio de las conductas humanas estarán en función del establecimiento del posible significado de las normas. En plena correspondencia con García Jaramillo, la vida del derecho no ha sido la lógica, ha sido la experiencia, esto es, el derecho debe reflejar la realidad social, y no intentar que la realidad social se adapte en las normas obsoletas”.

Análisis económico del derecho: “La economía ofrece también un criterio normativo útil para la aplicación del derecho a las políticas públicas. En efecto, los instrumentos de la economía permiten pronosticar los efectos de las políticas sobre la eficiencia. Este criterio de eficiencia es relevante para la elaboración de las leyes, ya que es siempre preferible el logro de cualquier política a un costo menor. En esas circunstancias la economía brinda al derecho una perspectiva más fundamentada y con mayor capacidad de predicción. Casi todo el mundo contempla el derecho únicamente en su papel de proveedor de justicia. Sin embargo, por lo que queda dicho, el análisis económico del derecho permite considerar las leyes como incentivos para el cambio

del comportamiento de los individuos y como instrumento para el logro de los objetivos de las políticas públicas (eficiencia y distribución)”.

ENLACE DEL PREZI... <https://prezi.com/7ikmbfghkyem/expediente-judicial-electronico/>.

ESTUDIANTE: José Alonso Rodríguez Cruz

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: Dra. Gisela María Pérez Fuentes

GRUPO Y AÑO. Doctorado En Estudios Jurídicos Orientación Derecho Procesal, Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento Procesal Constitucional. Tercer Semestre.

NOMBRE DEL MAPA: El Derecho de las Telecomunicaciones desde la Justicia

OBJETIVOS:

Objetivo general:

Establecer a través de elementos teóricos y empíricos, un análisis del impacto y las implicaciones de la reforma constitucional de 2013 en materia de Telecomunicaciones en México, para contrastar la efectividad de la revisión judicial vía el juicio de amparo, de las resoluciones emitidas por el órgano regulador del sector.

Objetivos específicos:

Los objetivos específicos de esta investigación son los siguientes:

- 1) Estudiar el proceso de constitucionalización del derecho de las telecomunicaciones para entender las implicaciones constitucionales del fenómeno de la revisión judicial de las resoluciones del órgano regulador en esta materia.
- 2) Analizar de manera crítica los cambios constitucionales y legales del juicio de amparo en materia de telecomunicaciones para determinar el comportamiento judicial de los titulares de los órganos del Poder Judicial Federal en la materia.
- 3) Identificar patrones de comportamiento de particulares, empresas, concesionarios y permisionarios, vinculados al fenómeno de la judicialización en materia de telecomunicaciones para detectar el uso estratégico de la revisión judicial.
- 4) Identificar las decisiones o actos más relevantes, en materia de telecomunicaciones que se han sometido a la revisión judicial para conocer cuál ha sido la resolución final de tales impugnaciones y que tan eficientes han sido durante el periodo de 2014-2016.

TEMA TRATADO: La Judicialización de las Controversias en Materia de Telecomunicaciones en México.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Para llevar a cabo la presentación del mapa conceptual titulado El derecho de las Telecomunicaciones desde la justicia, se ha utilizado el Prezi y se ha realizado una exposición del mismo en el coloquio verificado en el marco del Seminario Interdisciplinario II del

Doctorado en Estudios Jurídicos de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, inscrito en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo de Ciencia y Tecnología en México.

Con el empleo del referido mapa conceptual en Prezi, se facilita la exposición dinámica de conceptos complejos relacionados con variables vinculadas al tópico de la judicialización de las controversias en materia de telecomunicaciones en México, fundamentalmente a partir de la reforma constitucional en esta materia de 2013.

ENLACE... <https://prezi.com/p5vp4cfqmusp/copy-of-telecomunicaciones/>.

ESTUDIANTE: Luis Andrés Pampillón Ponce.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: Dra. Gisela María Pérez Fuentes.

GRUPO Y AÑO. Doctorado En Estudios Jurídicos Orientación Derecho Constitucional, Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento: Derecho de la Persona. Tercer Semestre.

NOMBRE DEL MAPA: Género y Vulnerabilidad: el Conflicto ante el Derecho a la Información.

OBJETIVOS:

Objetivo general:

El estudio del género frente al derecho a la información.

Objetivos Específicos:

Analizar en qué medida los principios jurídicos existentes tutelan los derechos al honor, intimidad e imagen de la mujer como grupo vulnerable, son ponderados frente al ejercicio de la libertad de expresión, para lograr una posición igualitaria y no discriminatoria de las mujeres en los medios de comunicación que favorezca la perspectiva de género.

Los objetivos específicos de esta investigación son los siguientes:

1. Definir los conceptos de vulnerabilidad y perspectiva de género para identificar los elementos que distinguen a la mujer como grupo socialmente vulnerable.
2. Analizar los derechos al honor, intimidad e imagen de las mujeres, para valorar su eficacia desde la perspectiva de equidad de género.
3. Establecer la forma en que los medios de comunicación impactan o agreden a las mujeres como grupo vulnerable, para determinar los mecanismos de protección de los derechos al honor, intimidad e imagen frente al ejercicio de la libertad de expresión que garanticen los principios de igualdad y no discriminación.
4. Evaluar en qué grado se afectan los derechos al honor, intimidad e imagen de las mujeres en los medios de comunicación, para proponer el diseño de mecanismos jurídicos que eviten publicaciones denostatorias que permitan alcanzar una cultura igualitaria y realista de las mujeres.

TEMA TRATADO:

La ponderación del derecho de género y vulnerabilidad de las mujeres ante el derecho a la información.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Para la presentación del mapa conceptual titulado “Género y Vulnerabilidad: el Conflicto ante el Derecho a la Información”, se utiliza el Prezi y se ha realizado una exposición del mismo en el coloquio verificado en el marco del Seminario Interdisciplinario II del Doctorado en Estudios Jurídicos de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, inscrito en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo de Ciencia y Tecnología en México.

Con el empleo del referido mapa conceptual en Prezi, se facilita la exposición dinámica de conceptos complejos relacionados con variables vinculadas a la ponderación de los derechos de género y vulnerabilidad ante el derecho a la información en México, con base a la reforma constitucional en 2011.

ENLACE DEL PREZI

http://prezi.com/n3z8mjfbul5f/?utm_campaign=share&utm_medium=copy.

ESTUDIANTE: José Armando Flores Sánchez.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: Gisela María Pérez Fuentes.

GRUPO Y AÑO: Doctorado en Estudios jurídicos. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
1er. año, segundo semestre.

NOMBRE DEL MAPA: Los medios de prueba en el nuevo sistema de justicia procesal penal
mexicano.

NOMBRE ARTÍSTICO. Siempre en búsqueda de la luz.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE. Doctorado en Estudios Jurídicos.

OBJETIVOS:

Objetivo General:

Determinar el impacto jurídico de las pruebas científicas en el sistema procesal penal mexicano, para garantizar una adecuada impartición de justicia en México, a través del cumplimiento de los estándares internacionales.

Objetivos Específicos:

1. Considerar la importancia de los principios constitucionales y procesales que rigen el Nuevo Procedimiento Penal Mexicano, que sirva para una mejor instauración del nuevo sistema justicia procesal penal.
2. Determinar el estado de cosas presentes en Pruebas Científicas en México, para comprobar la necesidad de un estudio de las pruebas científicas y su aplicación en el marco de la reforma al proceso penal.
3. Analizar los tipos de pruebas científicas y su valoración en otros países, y la aplicación de las mismas en el proceso penal acusatorio, que sea utilizadas para lograr una adecuada impartición de justicia en México, y en específico la decisión de la corte de EEUU en el caso “Daubert”, sobre las condiciones básicas que deben de existir en una prueba para que sea científica, con el propósito de las mismas se apliquen en Mexico.
4. Estudiar los protocolos internacionales que versan sobre prueba científica, con el fin de incorporar los mismos en nuestro país que ofrezca certeza en el nuevo procedimiento procesal penal.

TEMA TRATADO: La importancia de las pruebas científicas en el nuevo proceso penal en México.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Estudio de derecho comparado, donde a través de la investigación de los avances en otros países, estudiar la aplicación de los buenos resultados en México.

Estudio de caso en específico, para valorar la forma en que las pruebas científicas se aplican a un caso en concreto, que concluya en un reporte de la aplicación o no de las pruebas científicas o de la utilización o no de las mismas.

ENLACE DEL PREZI: https://prezi.com/_8ydn0ts4a7q/variable-01.

ESTUDIANTE: Yazmín Isolda Álvarez García.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: Karla Cantoral Domínguez.

GRUPO Y AÑO: Doctorado en Estudios Jurídicos. 2014

NOMBRE DEL MAPA: Transferencia de tecnología y propiedad intelectual: su vinculación con las universidades públicas en el Estado de Tabasco.

NOMBRE ARTÍSTICO: Familia de hongos.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Doctorado en Estudios Jurídicos.

OBJETIVOS:

Dar a conocer el marco de investigación en el que se desarrolla el tema de la transferencia de tecnología y propiedad intelectual: su vinculación en las universidades públicas en el Estado de Tabasco.

TEMA TRATADO:

La propiedad intelectual, la transferencia de tecnología y la vinculación de ambos temas con la educación superior en el estado de Tabasco.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Un estudio cuantitativo – cualitativo en el cual se determinan mediante bases de datos confiables información respecto de los Institutos de Educación Superior del Estado de Tabasco, su relación con la producción de Patentes, ligada directamente a la propiedad intelectual y su impacto en las universidades. Es una investigación transversal, microsocial, local, explicativa/compreensiva, documental y de campo.

ENLACE DEL PREZI.

[http://prezi.com/s7lskdrxd3zk/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share.](http://prezi.com/s7lskdrxd3zk/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share)

**TRABAJO GANADOR DEL PREMIO EN EL CONCURSO DE LOS MAPAS
REALIZADO EN LA UNIVERSIDAD
Juárez Autónoma de Tabasco. Noviembre 2014.**

ESTUDIANTE: Margarita del Carmen Rodríguez Collado.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: Dra. Gisela María Pérez Fuentes

GRUPO Y AÑO: 2do. semestre de la Maestría en Estudios Jurídicos con orientación en Derecho Constitucional y Derechos de la persona. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Noviembre 2014.

NOMBRE DEL MAPA: La maternidad Subrogada.

NOMBRE ARTÍSTICO: Tienda de bebés.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE. Maestría en Estudios Jurídicos.

OBJETIVOS:

El objetivo principal del mapa conceptual titulado “tienda de bebés” es mostrar como el procedimiento de maternidad subrogada cuando se permite y regula de forma ambigua y vaga, permite que pueda comercializarse con la vida humana y que las “clínicas” o “centros” que se dedican a la realización de esta práctica, puedan asimilarse a una “tienda de bebés”, debido a que se anuncian de tal forma que pareciera que más que ofrecer la realización de un procedimiento médico están vendiendo bebés. Es por ello la importancia de resaltar que la vida es un bien indisponible y que no se debe ni puede comercializarse con ella.

TEMA TRATADO: La maternidad subrogada.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

El prezi es una pequeña historieta conformada de 3 recuadros que muestran de una forma irónica pero lamentablemente cada día asemejada a la realidad una “tienda de bebés”, a la cual una pareja accede y escoge de acuerdo a sus necesidades, gustos, condición económica -como si compraran un par de zapatos - al hijo que desean.

ENLACE DEL PREZI.

<https://prezi.com/wxsk018-wjkg/untitled-prezi/>

B) VISIÓN NACIONAL. UNIVERSIDAD DE VALENCIA.

EQUIPO.

Àngel Aparisi Doménech.

Esteban Gaviria.

Irene Hernández.

Pilar Nagore Lacasa.

PROFESORA TUTORA: Dra. María Elena Cobas Cobiella.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil.

GRUPO Y AÑO: Máster Universitario en Mediación, Arbitraje y Gestión de Conflictos en Derecho Privado, 2015. Módulo de Mediación en Derecho de Sucesiones en la Empresa familiar y Empresa familiar.

NOMBRE DEL MAPA: Caso Eulen – Familia Álvarez-Mezquíriz.

ENLACE DEL PREZI:

http://prezi.com/fhf2kf_gyid1/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

OBJETIVOS:

1. Analizar el conflicto existente en una empresa familiar, clarificando cuales eran los puntos débiles de la empresa de cara a la sucesión. Asimismo, poner en relieve cuales eran los motivos de cada grupo familiar para no ponerse de acuerdo.
2. Determinar cómo afecta el conflicto a la empresa familiar. Observar las implicaciones personales y familiares dentro de la controversia a resolver.
3. Plantear la mediación como solución al conflicto en el ámbito de la empresa familiar.
4. Poner en práctica las técnicas y conocimientos sobre mediación aprendidos en el Máster, simulando sesiones de una mediación aplicadas a un conflicto en el que la primera opción ha sido recurrir a la vía judicial (heterocompositiva) sin explorar mecanismos complementarios (autocompositivos) de resolución de controversias.
5. Redacción de un protocolo para la empresa familiar, que facilite la gestión de la empresa, y evite en un futuro próximo que los problemas entre los familiares afecten a la continuidad de la actividad económica y empresarial.

TEMA TRATADO: Mediación en empresa familiar y mediación en el ámbito sucesorio.

Don David Álvarez, es empresario y padre de 7 hijos. Nacido en Crémenes, el 16 de marzo en 1927, a su edad de 88 años se encuentra desolado por el conflicto en el que está inmersa su familia y por ende su empresa, el Grupo Eulen, producto del sacrificio de toda su vida de la mano de su primera esposa, María Vicenta Mezquíriz, ya fallecida. Don David siempre ha reconocido la importancia de valores como la honestidad, la humildad y que estos valores están por encima de cualquier patrimonio o fortuna personal. Sin embargo pese a sus múltiples intentos por mantener la unidad y la paz familiar, cinco de sus hijos: Juan Carlos, Marta, Pablo, Elvira y Emilio, intentan relegarlo en 2010 de su cargo de Presidente en el Consejo de Administración de una de las empresas del Grupo (Eulen SA, valorada en 2013 en 253 millones de euros), porque a su juicio: «era hora de retirarse». Poco después gracias al apoyo de sus dos hijos Jesús David y María José, en palabras de don David, «los hijos leales», logró retomar nuevamente las riendas de su empresa.

No obstante, don David, perdió el control de una de las sociedades del Grupo, El Enebro, propietaria de Bodegas Vega Sicilia o de la cárnica Valle del Esla, a favor de sus hijos díscolos. Esta actuación fue recurrida ante los Tribunales, y en la actualidad, el caso aún está pendiente de resolución en el Tribunal Supremo.

Toda esta situación, se agrava cuando don David contrae matrimonio con su secretaria, que como resultado se convierte en su tercera esposa, situación que no gusta todavía a sus cinco hijos y que es el principal motivo para forzar la jubilación anticipada de su padre en 2010.

Dada las circunstancias, don David decide otorgar en testamento todos sus derechos patrimoniales a partes iguales entre sus “hijos leales” reduciendo a la legítima estricta lo correspondiente para sus hijos díscolos. Además, contempla para su tercera esposa una entrega en efectivo 3 millones de euros, así como una mensualidad para su manutención de 12.000 euros para que pueda vivir cómodamente.

Don David lamenta profundamente la situación familiar, pero le tranquiliza haber tenido la oportunidad de intentar solucionar en vida este problema, y poner de manifiesto que él sigue teniendo voz y voto en la empresa que fundó. Sin embargo, al final, los cinco hijos díscolos, desean solucionar con su padre en este conflicto y enmendar así las cosas para que pueda verles con buenos ojos. En consecuencia, deciden acudir a un proceso de mediación para solucionar sus controversias familiares y empresariales.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

La investigación sobre el caso se centró ante todo en la simulación de las sesiones de mediación entre las partes en conflicto. Para ello fue necesario estudiar las especialidades de la empresa

familiar en su conjunto, no sólo como sociedad mercantil y su respectiva fórmula de organización empresarial, sino también como afectan los vínculos familiares a las relaciones y al funcionamiento de la empresa.

En primer lugar, seleccionamos varios casos que nos parecían adecuados, debatiendo los *pros* y *contras* de cada uno de ellos. Nos decidimos por el caso del Grupo Eulen, entre otras cosas por la gran complejidad de las relaciones familiares, por el tamaño del Grupo (en 2013, tenían 82.834 empleados, 1.336.410.000 € de facturación y presencia internacional) y por la especial casuista en los órganos de administración de las principales empresas del Grupo (Eulen, S.A. Don David e hijos leales y El Enebro hijos díscolos). Además, observamos que el conflicto en El Enebro, no estaba aún resuelto por la justicia ordinaria en su última instancia.

En segundo lugar, recabamos información sobre la familia y cada una de las personas. Repartimos las tareas entre los compañeros, analizando cada una de las empresas y cuáles habían sido los problemas en la dirección y gestión empresarial a causa de la relación familiar. Al tratarse de una empresa de primera generación, descubrimos la importancia de no romper el vínculo familiar que tenían entre cada uno de los hermanos, y sobre todo en conjunto con su padre, o al menos el reconocimiento que de él todos deseaban obtener y la necesidad para la empresa, por la edad del fundador, de llevar a cabo un proceso sucesorio en la propiedad y gestión satisfactorio, no solo para los intereses familiares sino también para los trabajadores y agentes relacionados.

En tercer lugar, establecimos los objetivos e intereses de cada una de las partes en conflicto y distribuimos los roles para la sesión de mediación. Se eligió por parte de la mediadora, seguir las directrices principales de la *Escuela Transformativa*, en la que a través de los cambios en la revalorización y el reconocimiento de los participantes se modifica la calidad de su interacción (de negativa y destructiva a positiva y constructiva), transformando el conflicto y así las personas en mediación debaten y exploran los diversos temas y sus posibilidades de resolución, siendo el papel del mediador el de sostener la transformación del conflicto.

Finalmente, puesta en marcha la sesión de mediación, se explicó el sistema como un mecanismo alternativo a la solución judicial de conflictos jurídicos o personales, dado que estamos dentro de un marco legal en el que todos los interesados pueden actuar y pactar libremente lo que dispongan sobre su empresa y familia. La representación de la mediación, fue acompañada de una presentación del caso de la empresa familiar.

Comentarios slides de la presentación en Prezi.

Slide 3.

La sucesión en ellas – empresas familiares- es una asignatura pendiente que ha llevado, como en estos casos, a la ruptura de miles de familias, y a su vez de miles de empresas. La solución es sencilla y complicada a la vez: planificar la sucesión con tiempo suficiente para que la idea esté internalizada por toda la organización y asumida por todas las partes implicadas, a la vez que apoyarse en Consejeros Externos para esta tarea y que puedan ver una perspectiva de la compañía familiar desde fuera, atenuando los aspectos emocionales que inevitablemente forman parte de las empresas familiares. (Rosa Diez, *Exequa*, líder del cambio).

El caso de Eulen es un ejemplo tipo de los que se estudian en las escuelas de negocio sobre la sucesión en una empresa familiar. El padre, fundador e impulsor de un imperio que cimienta a base de tesón y esfuerzo, con decisiones intuitivas y arriesgadas, y los hijos, que entran en la gestión con conocimientos más académicos y que quieren tomar el relevo. El choque se produce. David Álvarez acusa a sus hijos de soberbia y de ambición. Los hijos disidentes creen que su relevo sería lo mejor para el grupo. (*El País*, 28/02/2010).

Slide 6.

El grupo Eulen, capitaneado por el cabeza de familia y padre fundador del holding de servicios, David Álvarez, también ha sabido imprimirle su sello al protocolo. Aunque Álvarez reconoce que la necesidad de un documento como éste es “absoluta”, en su caso particular considera que “está hecho para cuando yo falte”. Elaborado por el propio David Álvarez, y con la ayuda de un notario amigo de la familia, el protocolo de Eulen se hizo casi a su dictado, aunque posteriormente contó con el beneplácito y el visto bueno de todos y cada uno de sus hijos. Es otra forma de hacerlo, aunque el resultado sea similar. En este caso, el propio David Álvarez lo define como un “testamento empresarial” y advierte que “no se puede confeccionar con la intención de seguir mandando después de muerto”, y puntualiza la “necesidad del consenso”. (CEO, *Un protocolo, un retrato de familia*, 2003).

Slide 11.

María José, a pesar de ser beneficiada por la generosidad de su padre, confesaba su hastío por el conflicto familiar: «Si me preguntas por qué me sacrificaría, me sacrificaría por eso, por la unión familiar. No depende mucho de mí personalmente, es mi padre y su decisión, que yo apoyo y respeto. A mí puede gustarme una cosa, pero soy consciente de que hay otras que no puedo ni debo saltarme. Sería mi mayor ilusión. Espero verla cumplida algún día». (*El Mundo LOC*, 18/01/2014).

Slide 12.

La pugna familiar entre el patriarca de Eulen y sus hijos arranca en enero de 2009. Entonces, Juan Carlos, que es consejero delegado del grupo y que está en el consejo del BBVA, y Elvira proponen al padre que vaya dejando su gestión diaria en la empresa, a la que acude como presidente ejecutivo que es. Como colaboradora directa está su tercera esposa (se casó con ella el pasado verano) de 54 años de edad. A algunos de sus hijos no les hizo mucha gracia. El padre no admite la propuesta de estos dos hijos, apoyada por otros tres, y comienza el divorcio familiar. David Álvarez no asume que sus hijos le inviten a dejar la gestión y cuestionen su liderazgo (*El País*, 28/02/2010).

Slide 14.

A principios de 2010, cinco de sus hijos decidieron que había llegado la hora de que su padre se jubilara para tomar ellos las riendas de la empresa (otras fuentes dicen que fue don David quien intentó primero apartar a sus hijos del Consejo de Administración) (*El Mundo LOC*, 18/01/2014).

Slide 21.

Aunque algunos sitúan en este tercer matrimonio (2009) la génesis de la ruptura familiar. A ninguno de los hijos les entusiasma la idea de que su padre se volviera a casar con una mujer 25 años menor que había sido su secretaria. (*El Mundo LOC*, 18/01/2014).

Slide 26.

Los hijos rebeldes sostienen que el origen del conflicto está, no solo en el tercer matrimonio de su padre, sino en que el progenitor está mal aconsejado. De hecho, afirman que el germen de la ruptura se sembró a finales de 2009, cuando un David Álvarez recién casado decidió legar a su hijo Juan Carlos la dirección de la empresa. Cuando éste quiso formar su propio equipo y prescindir de colaboradores directos de su padre como Santiago Carrero, secretario general, don David entró en cólera (*El Mundo LOC*, 18/01/2014).

ESTUDIANTE: Georgina Quijada Manganelli.

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR TUTOR: María Elena Cobas Cobiella.

GRUPO Y AÑO: Máster Universitario en Mediación, Arbitraje y Gestión de Conflictos en Derecho Privado, 2015. Módulo de Mediación en Derecho de Sucesiones en la Empresa familiar y Empresa familiar.

NOMBRE DEL MAPA: El Protocolo Familiar.

DEPARTAMENTO EN EL QUE SE CIRCUNSCRIBE: Departamento de Derecho Civil

OBJETIVOS:

Ubicar de forma dinámica una herramienta primordial en el área de la mediación como sistema alternativo de resolución de conflictos derivados de la empresa familiar.

TEMA TRATADO:

El Protocolo de Empresa familiar como herramienta para la resolución de conflictos en la empresa familiar.

METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EMPLEADAS:

Presentación Prezzi.

He participado de oyente en las Jornadas y pertenezco al Master de Mediación, Arbitraje y Gestión de Conflictos en el Derecho Privado.

ENLACE DEL PREZI: <https://prezi.com/4kvxdoa6brlh/el-protocolo-familiar/>

Slide 28

El fundador de Eulen se lamentaba de no haber sido capaz de transmitir con éxito a algunos de sus hijos la importancia de valores morales más valiosos aún que el poder y la riqueza. Desconsuelo que le provocaba la quiebra de su familia (*El Mundo LOC*, 18/01/2014)

Slide 34

La gestión de la compañía no se ha visto resentida por el conflicto familiar. Cada uno controlamos una parte de los negocios, así que no es como estar dentro de la empresa y meter follón en la gestión de la misma. No es el caso. Cada uno ha seguido por su lado y ya está (Pablo Álvarez, Vega Sicilia, *ABC*, 14/12/2014)

Slide 36

Pese a los problemas, David Álvarez ve con frecuencia a sus 17 nietos. A su hijo Pablo le gustaría «mucho» que ellos, la tercera generación, continuaran con la labor de sus mayores (ABC, 14/12/2014)

Slide 39

Doy gracias a Dios porque el conflicto familiar y empresarial lo puedo arreglar en vida". (*El País*, 28/02/2010)

Los participantes del caso, participaron el concurso interno del Módulo de Mediación en Sucesiones y Empresa Familiar del Máster Universitario en Mediación, Arbitraje y Gestión del Conflictos en Derecho Privado siendo el mejor valorado por el profesorado.



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

Proyecto de Innovación Finestra Oberta
UV-SFPIE-2014-221354

