

A PROPÓSITO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO  
ABOUT THE COOPERATIVE LEARNING

*Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 154 - 175.*

---

Fecha entrega: 30/01/2016  
Fecha aceptación: 12/03/2016

DRA. MARÍA ELENA COBAS COBIELLA  
Profesora Contratada doctora  
Universidad de Valencia  
[M.Elena.Cobas@uv.es](mailto:M.Elena.Cobas@uv.es)

**RESUMEN:** La innovación docente ha permeado los estudios universitarios en los últimos años. No carece de detractores ni de entusiastas: esa es la realidad actual. ¿ Pero la cuestión esencial? ¿Estamos preparados para ella? El presente trabajo pretende, en este sentido, realizar un aporte modesto al aprendizaje cooperativo como método de innovación docente.

**PALABRAS CLAVE:** Innovación docente; aprendizaje cooperativo; metodologías docentes activas.

**ABSTRACT:** Teaching innovation has permeated the university studies over recent years. The current reality is that it has critics and fans. However, the essential question is if we are prepared for it. This paper aims, in this sense, to make a modest contribution to the cooperative learning as a method of teaching innovation.

**KEY WORDS:** Teaching innovation; cooperative learning; active teaching methodologies.

**SUMARIO:** I. INTRODUCCIÓN.- II. MITOS EN TORNO A LA INNOVACIÓN DOCENTE.- III. APRENDIZAJE COOPERATIVO. ENFOQUE TEÓRICO Y PRÁCTICO SOBRE LA CUESTIÓN.- 1. Enfoque teórico de la cuestión.- A) Luces del aprendizaje cooperativo.- B) Sombras sobre el aprendizaje cooperativo.- 2. Enfoque práctico del aprendizaje cooperativo.- IV. ALGUNOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS PARA TRABAJAR EL APRENDIZAJE COOPERATIVO.- 1. Mapa Conceptual.- 2. La técnica del Puzzle o rompecabezas.- 3. Proyectos ESTIC.- V. UNA REFLEXIÓN FINAL.

## I. INTRODUCCIÓN.

Bolonia ha introducido una nueva visión de la docencia universitaria, ha cambiado el sentir del trabajo en el aula, tanto para los estudiantes como para los profesores, lo que hace que la enseñanza universitaria se haya complejizado, porque no es un mundo sólo para la docencia: en tiempos pasados con impartir docencia era suficiente, los tiempos actuales requieren mucho esfuerzo y dedicación al profesorado. Uno de ellos es la innovación docente, que intenta formar graduados, que cumplan con un número de competencias que demanda el sector profesional.

La tarea es ardua, bastante incomprendida, y muy criticada en relación al profesorado. Para los estudiantes tampoco resulta sencillo cumplir todos los requerimientos de cada asignatura, entrega de trabajos, formación de equipos, asistencia a actividades en muchos casos dispersas y de dudosa utilidad. La enseñanza universitaria es compleja, no sólo para los estudiantes sino también para el profesorado, si quiere llegar y cumplir todas las metas que demanda la actualidad educativa.

Dentro de este panorama aparecen las metodologías docentes universitarias, el aprendizaje cooperativo, los métodos de casos, el empleo de los portafolios, los *blogs*, y un número de herramientas -por llamarlas de alguna forma- que han invadido el aula. Estas metodologías docentes se han ido incorporando por parte del profesorado universitario, en mayor o menor medida, unos profesores más que otros, algunos con más formación, y otros sin siquiera tener la preparación necesaria, y algunos ni siquiera han reparado en éstas y siguen dando la docencia clásica.

En este panorama nos encontramos. Como dijera DUSTIN HOFFMAN, “Soy un experto en teoría de la literatura. Y tengo que decir que, hasta el momento no parece haber ni una sola cosa literaria en usted. No dudo de que escuche una voz, pero no podría ser un narrador porque, francamente,

no parece tener mucho que narrar. Además de eso, este semestre estoy enseñando cinco cursos. Soy tutor de dos estudiantes de doctorado y soy el salvavidas de la piscina de la facultad”, en la película “Más extraño que la ficción” (título original: Stranger than Fiction).

## II. MITOS EN TORNO A LA INNOVACIÓN DOCENTE.

En relación a la innovación educativa existen varios mitos, que confunden y desvirtúan el trabajo de los profesores que se interesan en ella.

El primero y más arraigado, es que la innovación deja a un lado el aprendizaje de los contenidos necesarios, que son minimizados, y que por tanto los estudiantes no aprenden la materia básica y esencial que necesita un profesional, y por otro lado, que los profesores que emplean la innovación, desestiman la conferencia magistral, la teoría y la clase teórica tradicional.

En este punto hay que detenerse en el sistema de competencias que constituye el fundamento del nuevo Espacio de Educación Superior.

El actual sistema educativo está basado en el sistema de competencias, que es otro de los indicadores, como he señalado anteriormente. Los estudiantes deben tener un nivel mínimo de competencias genéricas y habilidades transferibles que les permitan un aprendizaje independiente y eficaz, según TAIT y GODFREY (1999)<sup>1</sup>, para ello necesitan diferentes tipos de competencias como las cognitivas (solución de problemas, pensamiento crítico, observar, uso de la información, desarrollar habilidades orales y escritas entre otras. A ello se unen las llamadas competencias metacognitivas que se encaminan a la autoevaluación y a la autorreflexión, las conocidas como competencias sociales que se destacan por el trabajo en equipo y la disposición afectiva como la responsabilidad, la independencia y la flexibilidad.

Dentro de las competencias, las genéricas y específicas han cobrado especial importancia para la formación universitaria en la actualidad. En lo que concierne a las genéricas son vistas como atributos, características, y valores y marcan lo que debe ser un profesional, con independencia de la materia o el contexto en qué se desenvuelva el mismo, de ahí que la investigación en sede de educación universitaria evidencia que el aprendizaje es más eficaz cuando el conocimiento deja de ser abstracto y se ubica en un contexto cultural y social, el aula llevada al lugar de trabajo.

---

<sup>1</sup> Citado por BEDOLLA CEDEÑO, C.: *Las competencias genéricas en la educación superior*, Monografias.com s/n. <http://www.monografias.com/trabajos56/competencias-genericas/competencias-genericas.shtml>

Las competencias específicas se insertan más dentro del ámbito del estudio de la disciplina y materia, pero no como simple contenido o aprehensión de conocimientos, sino que se basan en la posibilidad de anticiparse a los problemas y en la búsqueda de soluciones a las cuestiones que se planteen. Su importancia viene dada porque de la mano de las competencias genéricas permite la formación de un profesional insertado dentro de un mundo laboral.

En este sentido, las guías de las carreras están estructuradas siguiendo este sistema, no vale por tanto una docencia universitaria, libre de contenidos básicos, es impensable. Un buen trabajo docente, de acuerdo a los parámetros actuales requiere el binomio de las competencias y habilidades especiales, con las genéricas.

El segundo mito es que la innovación docente sólo puede realizarse con el empleo de herramientas informáticas. Por esa razón muchos de los proyectos o casi todos, por no ser absoluta en sede de innovación docente son a través de redes, aulas virtuales, Proyectos Tics, *blogs*, etc. Esto no es así, existen modalidades en que se trabaja el aprendizaje cooperativo y se innova, sin necesidad de moverse dentro de la informática, ejemplo más vivo las clínicas jurídicas, los portafolios, los grupos de debates, los rompecabezas o incluso los mapas conceptuales, que pueden trabajarse sin necesidad de que se empleen herramientas informáticas.

Como nos recrea un autor: “en lo que respecta a la utilización de las Tics en la práctica docente universitaria es importante señalar que su inclusión responde, no solo a una necesidad por modernidad de las metodologías pedagógicas, sino también a una cuestión de formación, manejo y aprendizaje de la competencia digital. No conviene olvidar que las TICs, por sí solas, no son más que herramientas que sistematizan y flexibilizan el trabajo esencial desarrollado hasta el momento. Serán los usos que de ellas hagamos lo que permita desarrollar el potencial para generar y transferir un tipo de conocimiento más sugerente y cercano al alumno”<sup>2</sup>.

En cualquier caso la aplicación de las herramientas informáticas no debe convertirnos en un esclavo de ellas<sup>3</sup>.

El tercer mito en el ámbito universitario, es que una docencia compleja, es símbolo de sapiencia. No siempre lo más complejo es más profundo, este no

---

<sup>2</sup> ARRIAZU MUÑOZ, R.: “Los procesos de interacción y reflexión on line en el aula universitaria: una propuesta pedagógica basada en el wikiforo”, *Tendencias Pedagógicas* (2013), núm. 21, p. 145.

<sup>3</sup> COBAS COBIELLA, M<sup>a</sup>. E.: “Del aprendizaje clásico al aprendizaje cooperativo. Cinco años de mapas conceptuales en la enseñanza del derecho”, en *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del derecho* (coord. por COBAS COBIELLA, M<sup>a</sup>. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A.). Cizur Menor (2015): Thomson-Reuters Aranzadi, p. 22.

debería ser el planteamiento, las ideas deberían llegar al alumno de forma clara y sencilla, lo que no significa que lo hagamos simplista, ni tampoco pasar por alto el contenido que es esencial para un buen profesional<sup>4</sup>.

El cuarto mito que rodea este tema, es que todo lo que no sea la clase tradicional o clásica es innovación. Esto no es así, existen históricamente diversas modalidades de enseñanza, como la clase práctica, la clase mixta<sup>5</sup>, que no constituyen innovación docente, porque la innovación es una manera de entender el conocimiento y su aprendizaje y una actitud frente a la vida. Hay que ponderar lo que hacemos y a veces parar y meditar.

“No todo vale, o no todo debe valer. Deben existir unos referentes mínimamente claros de hacia dónde se quiere caminar. Y contar con apoyos para no descaminarse ni desfallecer. Norte, proceso y una buena mochila para andar el camino, orientados, arropados, ilusionados y con los otros”<sup>6</sup>; idea que efectivamente es así, el trabajo de innovación jamás debe hacerse en solitario, necesitamos apoyo y equipo.

El quinto mito, y creo que lo suficientemente subjetivo y dañino, es que los profesores que realizan la innovación, no son tan buenos investigadores como los otros docentes. Es un planteamiento que desde mi punto de vista ha perjudicado la innovación docente, la cual ya de por sí, no es lo suficientemente valorada a efectos del crecimiento profesional del profesor, junto con la docencia, para que haya que mirar con cierto desdén a los profesores que tratan de darle un nuevo enfoque a la enseñanza.

Si no rompemos estos mitos, la innovación será efímera. Innovar es un pensamiento, una manera de emprender la tarea de enseñar, tan respetable como cualquier otra enseñanza clásica y que deberían retroalimentarse, un buen proceso docente debería pasar por la combinación de ambos conceptos y buscar siempre lo mejor, tanto para los estudiantes como para el profesor, porque ambos son los elementos claves en la relación docente, sin alumnos no tendríamos trabajo, sin profesores los alumnos no tendrían formadores. Innovar es ponerse en movimiento, cambiar, ver más allá del pequeño mundo universitario.

---

<sup>4</sup> MOORE, S. y MURPHY, M.: *Estudiantes excelentes. 100 ideas prácticas para mejorar el autoaprendizaje en Educación Superior*. Madrid (2009): Narcea, p. 118.

<sup>5</sup> Modalidad de enseñanza en el Derecho cubano, que las clases son una combinación de cuestiones teóricas y problemas prácticos.

<sup>6</sup> DOMINGO SEGOVIA, J.: “Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: comprensión y transformación”, en *Tendencias Pedagógicas* (2013), núm. 21, p. 14.

Como alguna vez he señalado: “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”<sup>7</sup>.

Finalmente en correspondencia con lo expuesto, sigue ocupando la docencia el papel más importante en el ámbito educativo, a pesar de que en estos momentos esté diluida entre tantas actividades estériles que realiza el profesorado universitario. La enseñanza debe ser lo primordial y de lo que se trata es de lograr una enseñanza con calidad, creando un contexto rico en el aula, que fomente el aprendizaje de los estudiantes. Cuatro son los factores para ello, que han expuesto los expertos en el tema: 1. Una base de conocimientos bien estructurada; 2. Un contexto motivador adecuado; 3. La actividad del aprendiz; 4. La interacción con los demás<sup>8</sup>.

En este sentido, “hoy por hoy se abre ante el Profesor un amplio abanico de técnicas, materiales, prácticas y recursos que favorecen un mayor dinamismo en el aula. Defendemos con firmeza que si se hace uso de tales mecanismos que se ponen al servicio del binomio enseñanza- aprendizaje, el camino emprendido por el Profesor y el alumno, resulta menos agreste y sin duda más enriquecedor”<sup>9</sup>.

### III. APRENDIZAJE COOPERATIVO. ENFOQUE TEÓRICO Y PRÁCTICO SOBRE LA CUESTIÓN.

#### 1. Enfoque teórico de la cuestión.

El aprendizaje cooperativo constituye una de las metodologías de innovación tanto en la enseñanza, como en el aprendizaje y en la evaluación de los

---

<sup>7</sup> COBAS COBIELLA, M<sup>a</sup>. E.: “Innovando en la docencia. Luces y sombras en relación al aprendizaje cooperativo y los mapas conceptuales”, en *Mapas Conceptuales y aprendizaje cooperativo. Una visión desde la enseñanza universitaria* (coord. por COBAS COBIELLA, M<sup>a</sup>. E.). Valencia (2015): RODERIC, libro en línea, Universidad de Valencia, p. 13.

<sup>8</sup> BIGGS, J. y MOORE, P.: *The process of Learning*. Sydney (Australia): Prentice Hall, capítulos 16 y 17. Vid. BIGGS, J.: *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid (1999): Editorial Narcea, 3<sup>a</sup> edición, p. 99.

<sup>9</sup> COBAS COBIELLA, M<sup>a</sup>. E.; GUILLÉN CATALÁN, R.: “Una vida de película. Un puzzle jurídico”, Ponencia presentada en las VII Jornadas Internacionales de innovación universitaria, 6-7 septiembre 2010, Universidad Europea de Madrid (NÚM. IDEF. 76), p. 1. Colaboradores Estudiantes de primer curso de Derecho. Asunción Cano Donate, Rafael Moll Noguera, Sukhjit Kaur y Marta Civera Rodríguez.

estudiantes. No interesa a efectos de este trabajo detenernos en su definición, pero sí en las peculiaridades que la diferencian del tradicional trabajo en equipo.

Las diferencias entre ambos métodos, son en primer lugar, conceptuales y de principios, por llamarlo de alguna forma. El espíritu de una difiere del de la otra, porque están pensadas para dos realidades universitarias diferentes.

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

El trabajo en equipo, aunque es el sustrato y el antecedente directo del aprendizaje cooperativo, es diferente, porque en este último los estudiantes rinden informe sobre el estudio, se reciben instrucciones para la cooperación, se prepara al estudiante para ello, los grupos en el aprendizaje cooperativo son heterogéneos mientras que la homogeneidad imprime el aprendizaje más tradicional, lo que no sucede en el trabajo en equipo, que es mucho más sencillo y menos interactivo, y dónde tampoco la intervención del profesor es tan directa.

El aprendizaje cooperativo es más que organizar a los alumnos en el aula por equipos, requiere un trabajo previo del profesor, un seguimiento de instrucciones y sobre todo hace posible que los alumnos entiendan los conceptos, a través de la interrelación con los demás, la discusión y la idea de cohesión a la hora de exponer las ideas finales, en este punto hay que señalar que el trabajo cooperativo requiere “un trabajo de diseño adecuado por parte del profesor, tutor o guía de la actividad”<sup>10</sup>.

Finalmente hay otras diferencias de importancia entre ambas modalidades de aprendizaje, como la preocupación por el trabajo de los compañeros y la interrelación o *feedback* con el profesor, en el cooperativo se destacan estos dos puntos, a diferencia del aprendizaje de forma tradicional donde estos aspectos no destacan.

---

<sup>10</sup> Vid. COBAS COBIELLA, M<sup>a</sup>. E.: “Mapas conceptuales, aprendizaje cooperativo y la enseñanza del derecho. Reflexionando sobre el tema”, en: *Mapas conceptuales y Aprendizaje cooperativo. Aprender haciendo* (coord. por COBAS COBIELLA, M<sup>a</sup>. E y ORTEGA GIMÉNEZ, A.). Cizur Menor (2014): Thomson-Reuters Aranzadi, p. 24.



El aprendizaje cooperativo debería ser una herramienta, que se enseñe en las edades más tempranas, porque el alumno universitario ya trae cuando comienza sus estudios ideas predeterminadas, de forma tal que se sorprenden, ya no con el hecho de trabajar en equipo, sino en el nuevo enfoque que conlleva el aprendizaje cooperativo o colaborativo, porque tiene diferencias con lo que tradicionalmente han entendido como tal. “Por ello ha de decirse que 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. Cabe decir, que educar en el trabajo en equipo debería darse en los primeros años de vida, en la primaria, en el instituto<sup>11</sup>”.

#### A) Luces del aprendizaje cooperativo.

Las ventajas del aprendizaje cooperativo son innumerables, entre ellas, la ruptura con la idea de la individualidad- que tampoco está mal- pero no todas las personas son grandes talentos, el trabajo en grupo permite equiparar ciertos niveles de desigualdad entre los estudiantes, les permite ser más solidarios y ganar en el sentido de la pertenencia.

No obstante debo señalar que no todas las actividades en clase son en grupo, se deja espacio a que los alumnos brillen también en solitario y puedan destacar y poder potenciar lo mejor de cada uno.

Más beneficios de esta modalidad de enseñanza- aprendizaje son : que asegura la interdependencia positiva, los estudiantes asumen menos riesgos porque comparten responsabilidades, favorece el intercambio de opiniones, la participación, aportación y comunicación de todos los miembros, desarrolla habilidades para la comunicación interpersonal, incrementa la motivación, ayuda en generación y en la creación de redes de apoyo, nos dice BLANCO: “este modo de trabajar implica romper con el individualismo tradicional del aprendizaje y pensar en el nosotros”<sup>12</sup>.

#### B) Sombras sobre el aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo tiene también sus sombras, que se encuentran en sus propias ventajas, como el yin y el yang.

---

<sup>11</sup> COBAS COBIELLA, M<sup>a</sup>. E.: “Del aprendizaje clásico al aprendizaje cooperativo”, cit., p. 17.

<sup>12</sup> BLANCO FERNÁNDEZ, A. (coord.): *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid (2009): Narcea, p. 49.

Entre las desventajas aparece en primer lugar la cuestión de la responsabilidad, que se diluye dentro del grupo, en más de una ocasión, porque aun cuando se nombre un portavoz, es complicado deslindar quien ha trabajado y quién no.

La formación de los equipos, no siempre son las adecuadas, ni se integran todos los miembros con facilidad, sobre todo si en un mismo equipo existe más de un líder. Lleva mucho tiempo que un grupo sea estable, y que funcione con armonía, los períodos de consolidación son muy extensos.

El equipo se tiene que ajustar al ritmo de todos; cuestión difícil, porque nunca un grupo es heterogéneo, lo que hace que en diversas actividades, trabajen más unos que otros, en aras del objetivo final. Aunque se insiste en que un buen trabajo cooperativo, no lleva a la desigualdad entre el trabajo del equipo, en la práctica es muy complicado de medir y de controlar. Sobre todo en la actualidad de las aulas universitarias españolas, Bolonia está pensada para grupos de clase de 25 estudiantes, sin embargo la realidad es que las aulas rebosan de alumnos, más de 50 por grupo.

La calidad de un buen proceso docente requiere una logística adecuada, pero la situación de estancamiento de los profesores, la falta de contratación y de crecimiento profesional ha incidido directamente en la innovación y en la eficiencia de lo que inicialmente se pensó cuando se aprobó este nuevo entorno universitario. Un profesor desencantado por su falta de desarrollo dentro de la universidad afecta directamente al desarrollo de las nuevas prácticas educativas.

La resistencia al cambio, también es otra cuestión que afecta al trabajo cooperativo, ya que trabajar individualmente es la forma más habitual en los estudios básicos y en los universitarios, aprender a modificar ese pensamiento, interactuando con los demás resulta complicado y todo un reto.

Finalmente el aprendizaje cooperativo no potencia el talento individual, los estudiantes más avanzados pueden verse atrasados por el grupo y los más lentos en aprender pueden a su vez entorpecer el trabajo de los otros<sup>13</sup>.

## 2. Enfoque práctico del aprendizaje cooperativo.

La teoría resulta hermosa y alentadora. Pero la práctica en la docencia, como en todos los órdenes de la vida es el criterio de la verdad y sobre todo en este

---

<sup>13</sup> COBAS COBIELLA, M<sup>a</sup>. E.: “Mapas conceptuales, aprendizaje cooperativo y la enseñanza del derecho. Reflexionando sobre el tema”, cit., p. 24.

ámbito. No se es profesor si no se ha estado en el aula día a día, lo que significa que se pueda hablar de innovación en abstracto, pero cuando se está en el aula la innovación docente resulta mucho más compleja, que lo que parece cuando se escribe y se diserta sobre ella.

La innovación suele en etapas desgastar, como todo proceso. “A lo largo de un proceso de mejora se pasa por múltiples etapas y momentos, unos son momentos de euforia, de hacer y conquistar y otros de incertidumbre o consolidación. Incluso de agotamiento y desaparición del impulso innovador, por lo que es preciso reparar en el concepto de sostenibilidad del cambio (HARGREAVES y FINK, 2002). La innovación puede asimilarse como un viaje a Ítaca, que puede quererse y no ver el momento o bien empezar en cualquier momento y circunstancia. Lo que no marca su potencial, sino desde dónde desarrollar su propia trayectoria, su propio camino y a su paso<sup>14</sup>”.

El buen devenir del aprendizaje cooperativo pasa por determinadas dificultades.

La principal dificultad que existe en este punto, es la de cambiar la mentalidad del profesor y del estudiante, que viene éste último, formado tradicionalmente en un sistema donde se expone lo que alguien nos ha enseñado. El maestro explica, o lee, o expone y el estudiante al final del curso repite lo que se le ha dicho, y si a veces se sale del guion predeterminado, no es comprendido, porque no siempre se premia el razonamiento. Esto por una parte, pero ahí no terminan las dificultades.

Aun cuando las condiciones sean perfectas, profesores y alumnos en sintonía, un grupo de alumnos con ganas, un profesor muy motivado, existe un factor ineludible, el tiempo –el implacable, el que se fue– el que no alcanza para poder introducir las metodologías, y aunque quisiéramos, los estudiantes se encuentran atiborrados de trabajos, entregas de prácticas, y casi todas acumuladas al final del curso; cuestión comprensible, porque los profesores todos padecemos del mismo mal, si no hemos adelantado materia, no estamos ni tranquilos, ni felices, porque tenemos la verdad preestablecida, de que todo hay que darlo, aunque sean unas pinceladas.

Resulta muy curioso, el orgullo de algunos profesores: he impartido todo el temario, frente a la cara de angustia o preocupación de otros profesores, no

---

<sup>14</sup> DOMINGO SEGOVIA, J.: “Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: comprensión y transformación”, cit., p. 14.

he llegado, no he podido, etc. Como una especie de vergüenza o de culpa, cuando la verdad es que no siempre la cantidad vence a la calidad.

Más factores que en la práctica entorpecen el buen desarrollo, es la falta de formación de los profesores en la innovación y la ausencia de concientización de la importancia que tiene “formar en competencias”. El profesorado en casi su totalidad no tiene preparación en las técnicas ni en las metodologías docentes. Ni tampoco está especialmente interesado, aunque ame la innovación, porque salvo cursos muy interactivos, al rato de estar oyendo, el profesor común, padece de los mismos males que el alumno común, se aburre.

Una vez al año o dos, la Universidad oferta unos cursos, que se diluyen en las numerosas obligaciones del profesorado, sin contar que muchas veces, ni siquiera el profesorado, en ocasiones sabe cuál es la finalidad o el objetivo de los mismos. Cursos en los cuales a veces se apuntan los profesores porque uno de los requisitos de las acreditaciones docentes, es desarrollar la innovación, obtenido el certificado, se pasa a otros temas, que a nivel universitario son más considerados en relación a la formación curricular del profesor y que garantizan su futuro profesional (“la investigación”).

La investigación se potencia más universitariamente, aunque en aras de la verdad, la palabra potenciar abarca demasiado, porque tampoco es que sea fácil conseguir que se valore el trabajo de investigación de los profesores, dejado de la mano, a terceras personas “expertos” que son los que deciden si la obra de un profesor es buena o mala, sin la motivación y fundamentación suficiente (los anhelados sexenios), frente al GREC (plataforma virtual que contiene la actividad investigadora del profesor) que aunque puede ser muy extenso, no ofrece un criterio que sea tenido en cuenta en relación a la labor investigadora del profesor.

Explicando esto más detalladamente, un profesor puede tener una obra investigadora amplia, buena, considerada, pero si no se le concede el sexenio, está obra, a efectos del profesor individual (ya no del Departamento docente) forma parte de su contenido curricular, pero no tiene efectos económicos, ni en relación a la carga docente, ni tampoco para formar parte de actos académicos de enjundia, resumiendo imparte la misma docencia, el profesor que investiga que él que no investiga nada, si no se le ha reconocido el sexenio.

Todo esto afecta de una manera u otra la docencia y la actividad del profesor. Lo estamos olvidando y a la larga las consecuencias se revertirán en el aula.

A todo esto se une la masificación del aula, grandes grupos frente a los grupos reducidos que es lo que requiere este tipo de enseñanza. Lo que conlleva que el profesor tenga muchos estudiantes y le sea prácticamente imposible atender de una manera personalizada a los alumnos, hacer seguimientos directos de cada uno, y el trabajo cooperativo pierde calidad, sin contar que los profesores creen, -por lo menos una gran mayoría- que tanto la evaluación continua como la innovación pasa por la realización de trabajos bien en equipo o individuales, o visitas o conferencias, algunas sin relación con la materia que se está impartiendo.

Otra de las cuestiones que ha perjudicado a la innovación docente es imponerla, hacerla obligatoria, se ha vencido sin convencer, sin el establecimiento de métodos de trabajo, sin un compromiso individual del profesor, porque es quien la hace en el aula. Pueden las Universidades establecer la innovación, pero si el profesor no quiere, o no la entiende, o bien no la incorpora, o lo que hace es lo que puede. Clarifica esto un autor, al decir que el viaje por estos derroteros debe ir acompañado de una visión compleja (sistémica), conciencia (norte de compromiso profesional y social) y reflexión dialéctica, sin ello, la innovación es sólo un cambio, por esnobismo o por romper la tediosa rutina<sup>15</sup>

Este panorama no es posible de obviar y de alguna manera en las evaluaciones de los grados irán saliendo en mayor o menor medida, si realmente se hacen para cumplir el cometido que tuvo el nuevo espacio de Educación Superior Europeo.

#### IV. ALGUNOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS PARA TRABAJAR EL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

La clase tradicional o la conferencia magistral ya no ocupan el papel preponderante, ni universal que históricamente habían tenido, aunque siguen siendo las vedettes, en algunas carreras, como en Derecho. Esto no significa que se menosprecie su valor; cualquier método de enseñanza que interese al estudiante y que haga que aprenda es válido, siempre y cuando combine la enseñanza de las materias y la formación en las competencias que actualmente demanda el mundo profesional actual.

El Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo ha abierto la posibilidad de la coexistencia de nuevas formas de enseñanza, muchas de las cuales se vinculan con el mundo tecnológico actual, los recursos que Internet han

---

<sup>15</sup> DOMINGO SEGOVIA, J.: “Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: comprensión y transformación”, cit., pp. 23-24.

puesto al servicio de todos, ha llevado a la aparición de muchas modalidades que incentivan, modernizan y recrean la enseñanza actualmente.

Las redes sociales, el Moodle, las aulas virtuales, el “prezi”, las páginas web y los *blogs* nos acompañan y acompañan a nuestros estudiantes; es un recurso que debemos ir fomentando, y empleando, aun en aquellas disciplinas más memorísticas y de antigua escuela, como las Humanidades y las Ciencias Sociales, otras por su parte no se vinculan directamente con la tecnología, pero son igualmente importantes como los mapas conceptuales, la simulación de juicios, el puzzle y cualesquiera que puedan ir apareciendo en el futuro.

### 1. Mapa Conceptual.

Los mapas conceptuales, el aprendizaje cooperativo y la enseñanza del derecho constituyen aristas de una misma cuestión; como he señalado alguna vez<sup>16</sup>, constituyen una de las metodologías más activas, de aplicación tanto en la enseñanza como en la evaluación, por el dinamismo que caracteriza a esta modalidad<sup>17</sup>.

El mapa conceptual se define como una metodología docente, innovadora y activa, que de manera gráfica sitúa y representa significados o conceptos que se incluyen en una estructura de proposiciones, que sirven como una herramienta para organizar y representar el conocimiento, y que pueden emplear representaciones teatrales, maquetas, historias, videos y cualquier apoyo que fácticamente se pueda emplear<sup>18</sup>.

Los objetivos de los mapas son diversos, pero el fundamental el de fomentar y potenciar el trabajo en grupo, el aprendizaje cooperativo y la interacción del alumnado. No carente tampoco de desventajas, que suelen coincidir con las generales que tiene la innovación docente y que se han expuesto anteriormente.

---

<sup>16</sup> Vid. COBAS COBIELLA, M<sup>a</sup>. E.: “Mapas conceptuales, aprendizaje cooperativo y la enseñanza del derecho. Reflexionando sobre el tema”, cit., p. 25.

<sup>17</sup> Los mapas se han trabajado bastante en estos últimos años como parte de varios proyectos de innovación docente concedidos, hasta convertirse en la actualidad en un grupo estable de trabajo de connotación nacional e internacional, así tenemos la conformación del Grupo estable. Aprendizaje cooperativo. Los mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo, Proyecto UV\_ SFPIE GER 15-314671.

<sup>18</sup> Vid. COBAS COBIELLA, M<sup>a</sup>. E.: “Mapas conceptuales, aprendizaje cooperativo y la enseñanza del derecho. Reflexionando sobre el tema”, cit., p. 25.

En aras de la objetividad, habría que añadir que esta modalidad, lleva mucho trabajo de asesoramiento y de guía para el estudiante, por parte del profesor, que es un cooperante casi necesario para que pueda convertirse en algo productivo y hermoso.

La ventaja mayor, además de que los alumnos aprenden haciendo, es la solidaridad, la comunicación y el compañerismo que se crean entre los estudiantes, haciendo del aula un taller de trabajo, de ideas, y permitiendo desarrollar de alguna manera el sentido de pertenencia en la universidad, que es una de las carencias de la Universidad española en la actualidad. Deberíamos siempre recordar lo breve que es el paso por la universidad y lo magnífico que podría ser.

Sobre esto resulta muy convincente lo que dice la profesora MONTES: “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”<sup>19</sup>.

En relación a las representaciones teatrales se han convertido en unas aliadas de los mapas conceptuales, porque permiten exponer y desarrollar algunas competencias que son imprescindibles para el alumnado, la oratoria. Los destaca ALVENTOSA DEL RÍO en relación a la libertad de forma que tienen los mapas conceptuales, que al incorporar las representaciones teatrales, ofrece una visión más viva de los conceptos que se intentan enseñar<sup>20</sup>.

Los mapas conceptuales se apoyan además en las tecnologías informáticas, así aparece como un binomio mapa y prezi.

El prezi constituye una aplicación que permite hacer presentaciones sencillas, dinámicas y que sustituye las diapositivas típicas, que se emplean habitualmente, a partir del empleo de un mural interactivo, que permite combinar imágenes, noticias, a través de los enlaces. Los mapas conceptuales

---

<sup>19</sup> MONTES RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup>. P.: “La enseñanza del derecho civil mediante la utilización de mapas conceptuales: Mi propia experiencia docente (III)”, en *Mapas Conceptuales y aprendizaje cooperativo. Una visión desde la enseñanza universitaria* (coord. por COBAS COBIELLA, M<sup>a</sup>. E.). Valencia (2015): RODERIC, libro en línea, Universidad de Valencia, p. 32.

<sup>20</sup> Sobre la representación teatral, se recomienda el trabajo de ALVENTOSA DEL RÍO, J.: “La teatralización de los mapas conceptuales. Concurrencia de estrategias docentes en la enseñanza del derecho civil. Experiencia personal”, en *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del derecho* (coord. por COBAS COBIELLA, M<sup>a</sup>. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A.). Cizur Menor (2015): Thomson-Reuters Aranzadi, p. 57.

pueden hacerse empleando el sistema prezi o cualquier otra aplicación informática, que generalmente suelen ser gratuitas y de libre acceso.

Constituye una herramienta muy útil, pero no imprescindible para la realización de un buen mapa, al ser un esquema, el empleo del prezi es opcional para construirlo, como aplicación multimedia permite creaciones similares a las del *Power Point* pero de una manera original, divertida y dinámica, es una plataforma entre la información lineal y no lineal, y es una herramienta para presentar ideas bien con formato libre o estructurado<sup>21</sup>. Pero como se ha dicho, no debe identificarse plenamente con los mapas, son dos instrumentos diferentes.

## 2. La técnica del Puzzle o rompecabezas.

La técnica del puzzle es una herramienta de trabajo en el aula, donde un grupo de alumnos que reciben la información desagregada, en fracciones aunque totalmente completa, deben organizarla, a la usanza de un puzzle o rompecabezas, de donde recibe su nombre.

Señalan sobre ella BENITO y CRUZ<sup>22</sup>: “La tarea del grupo de alumnos es doble: por una parte ordenarla y, por otra, encontrarle sentido y asumir sus contenidos. Una alternativa es que la información esté fraccionada entre dos o más grupos debido a su complejidad. En este caso es necesario que exista intercambio de información entre los miembros de los diferentes grupos”.

Constituye una herramienta típica del trabajo colaborativo, divertida y amena, porque el estudiante va preparando los conceptos, de forma que encajen y lo singular lleve a conformar la totalidad del esquema. Requiere imaginación por parte del estudiante porque es muy gráfica, lo que la suele hacer costosa a los efectos de su elaboración y presentación.

Entre sus ventajas aparecen algunas que se pueden destacar como su aplicación a otras materias y disciplinas, porque desarrolla y estimula el aprendizaje de los conceptos generales de cada asignatura, empleando otras competencias como puede ser el liderazgo, el trabajo en grupo, la toma de decisiones, y la independencia, implica a los alumnos en el estudio y en la elaboración de su propio conocimiento y tiene un valor añadido que permite que el derecho, sus conceptos y categorías salgan del libro, de la ley y se

---

<sup>21</sup> COBAS COBIELLA, M<sup>a</sup>. E.: “Del aprendizaje clásico al aprendizaje cooperativo. Cinco años de mapas conceptuales en la enseñanza del derecho”, cit., p. 22.

<sup>22</sup> Vid. BENITO, A., y CRUZ, A.: *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid (2011): Editorial Narcea, p. 27.



plasmados en dibujos, maquetas que suele ser el soporte de los puzzles. Cuestión valorada, porque rompe con la enseñanza clásica y memorística en Derecho.

A manera de ejemplos, en el Grado en Derecho, se ha empleado en algunas asignaturas de Derecho Civil, específicamente en el Derecho Civil IV, en la parte dedicada al Derecho de Sucesiones, tomando el concepto de negocio jurídico<sup>23</sup> que se ha ido construyendo a partir de sus elementos que lo conforman, distinguiendo cada uno de los conceptos de forma gráfica.

A pesar de ello no es una de las metodologías más trabajadas a nivel universitario, porque es costosa, y requiere una dedicación ardua, tanto en la exposición de la idea como en su puesta en marcha. Económicamente la realización de maquetas u otros esquemas resulta cara para el alumnado en general, que prefiere optar por metodologías más sencillas como pueden ser las nuevas tecnologías, que vencen sin lugar a dudas sobre cualquier otra idea.

### 3. Proyectos ESTIC.

Los proyectos ESTIC nacen de la Universidad de Valencia, como parte de los trabajos de innovación docente que ha estado desempeñando la Unidad de Calidad de la misma.

Los citados proyectos absorben las diversas metodologías docentes y las emplean para fomentar no sólo la innovación docente a nivel de la universidad, sino para potenciar el trabajo de los estudiantes en las diversas facultades. No se trata de una metodología docente, sino que es un proyecto universitario que abarca diversas de las modalidades de la innovación específicamente el aprendizaje cooperativo.

Los proyectos ESTIC se integran por grupos de hasta un máximo de 8 estudiantes, que trabajan independientes eligen el tema, la asignatura con la que vinculan el proyecto y la modalidad o tecnología informática que quieren emplear, aunque con la firma que le avala, de un tutor- profesor, elegido por ellos, y vinculado a una asignatura en concreto.

En esta última convocatoria ha cambiado esta brillante idea inicial, de que fueran los estudiantes los que fueran los responsables de su proyecto, las razones son varias, pero hay dos fundamentales; la primera que poniendo al

---

<sup>23</sup> COBAS COBIELLA, M<sup>a</sup>. E.; GUILLÉN CATALÁN, R.: “Una vida de película. Un puzzle jurídico”, cit., p. 1.

profesor al frente de los mismos se homogeneiza la convocatoria que es para el PDI, y en segundo lugar, al vincular al profesor estos actúan como dinamizadores de los proyectos y mejoran las memorias y los resultados.

La especificidad que tienen estos proyectos es que están vinculados a las nuevas tecnologías, lo que los diferencia de otras modalidades de aprendizaje cooperativo como el puzzle, el portafolio o los mapas conceptuales, fundamentalmente porque estas últimas metodologías, el empleo de las nuevas tecnologías no constituye un requisito *sine qua non*. Matizando la cuestión, en los mapas conceptuales se pueden emplear o no los *prezi*, de ahí que puede existir un buen mapa sin que se empleen las herramientas informáticas.

El objetivo de estos proyectos nos lo resume acertadamente una especialista en el tema<sup>24</sup>: “el programa ESTIC está directamente destinado a los estudiantes, con el objetivo de potenciar la adopción de modelos de aprendizaje y estudio colaborativos y de valorar las capacidades y destrezas de los estudiantes universitarios a la hora de aplicar las nuevas tecnologías al estudio”.

Los estudiantes que forman parte de este Programa estaban comprometidos en vincular la docencia, la impartición de una asignatura y con las nuevas tecnologías, este binomio se traducía en la elaboración de una web, un blog, un proyecto de red social que estuviera directamente enfocado a las materias. Docencia<sup>25</sup> y el uso de las TICS, por parte de los nativos digitales, como señala GARCÍA SANCHIS<sup>26</sup>, que desarrolla el citado concepto y nos explica que: está establecido por PRENSKY (2001 a y b, 2010, 2012), presupone que el estudiante va a ser favorable a utilizar las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación en su proceso de aprendizaje<sup>27</sup>.

---

<sup>24</sup> GARCÍA SANCHIS, M.: “Docentic vs. Estic: la acción innovadora desde una perspectiva transversal e integradora”, Univest 2011.

<http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3605/125.pdf?sequence=1>, s/n pág.

<sup>25</sup> El proyecto y los contenidos académicos reflejados en el mismo tenían que estar obligatoriamente vinculados a las asignaturas de los estudiantes, lo que permitía conseguir el objetivo de trasladar ese saber tecnológico, que se le presupone al estudiante universitario, al logro de unos resultados productivos en relación con su proceso de aprendizaje, explican García y Roca. GARCÍA SANCHIS, M. y ROCA PÉREZ, L.: “Incidencia del uso de nuevas tecnologías en el alumnado universitario: un estudio de caso”, artículo aceptado para publicación en la *Revista Axioma*, Ecuador, (<http://axioma.pucesi.edu.ec>), 2015, s/n.

<sup>26</sup> GARCÍA SANCHIS, M.: “Docentic vs. Estic: la acción innovadora desde una perspectiva transversal e integradora”, cit., s/n.

<sup>27</sup> GARCÍA SANCHIS, M. y ROCA PÉREZ, L.: “Incidencia del uso de nuevas tecnologías en el alumnado universitario: un estudio de caso”, cit., s/n.

Los mejores trabajos, con mejor rendimiento, más visitas y otros criterios eran premiados<sup>28</sup>, previa presentación de una memoria contentiva de todo el trabajo realizado, así como los resultados obtenidos, que eran evaluados por una Comisión creada al efecto.

En el Grado en Derecho (curso 2013-2014 y 2014-2015), se elaboraron dos *blogs* con bastante éxito y los estudiantes fueron premiados dos ocasiones, el *blog* se llamó “Breaking Law” y estuvo vinculado con las asignaturas Civil II, y Civil III, con gran participación del grupo de clases en las entradas y en los comentarios.

Los estudios realizados en torno a los Proyectos ESTIC revelan un creciente interés en participar, y en mantener durante todo el año, activas las páginas, los *blogs*, etc, en movimiento y con participación de resto del grupo en cuanto a comentarios, inquietudes, etc<sup>29</sup>. No obstante el salto tanto de calidad como de cantidad sigue estando lejos de las expectativas universitarias.

## V. UNA REFLEXIÓN FINAL.

La innovación docente no se aprende en los libros, salvo que seamos pedagogos, que, de manera general, no suele ser el caso en el ámbito universitario, -esto sin negar por ello, el valor de la formación teórica-, de ahí que cualquier definición, apreciación o valoración es susceptible de ser contrastada refutada y mejorada. Este trabajo es sólo un resumen de algunas ideas nacidas de la clase y de la impartición de la docencia.

El aprendizaje cooperativo, y cualquier otra modalidad activa en el proceso educativo dependerán de la experiencia personal, del alumnado, del profesor,

---

<sup>28</sup> Al final de cada curso, una Comisión Evaluadora, formada por técnicos del Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa y profesorado de las cinco áreas de conocimiento (Artes y Humanidades, Ciencias Básicas, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud e Ingenierías), evaluaba cada uno de los proyectos, otorgándoles una nota final. Los mejores recibían un premio, y todos recibían un diploma acreditativo. A partir de dichas experiencias se obtuvo una base de datos, que nos ha permitido, aplicando una serie de análisis estadísticos, establecer una serie de conclusiones sobre esta materia. aprendizaje. GARCÍA SANCHIS, M. y ROCA PÉREZ.: “Incidencia del uso de nuevas tecnologías en el alumnado universitario: un estudio de caso”, cit.; s/n p.

<sup>29</sup> Los estudios realizados por GARCÍA SANCHIS y ROCA PÉREZ señalan lo siguiente: “a pesar de estos cambios, para el curso 2010/11 sólo se presentaron 8 proyectos, de los que finalizaron 6 (lo que representa el 75%). aunque cabe destacar la mayor calidad de los mismos, en términos generales. Nuevamente la mayor participación se dio en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas (3), seguido de Ciencias de la Salud (2) y Ciencias Básicas (1). Durante los cursos siguientes, en cambio, la participación se dispara, llegando a 14 grupos en 2011/12: Artes y Humanidades (1), Ingenierías (1), CC Salud (4), CC Sociales y Jurídicas (8), y 18 en 2012/13: CC Básicas (3), CC Salud (9), CC Sociales y Jurídicas (6). Los dos últimos años la participación baja a 7 (2013/14) y a 11 (2014/15)”. Vid. GARCÍA SANCHIS, M. y ROCA PÉREZ, L.: “Incidencia del uso de nuevas tecnologías en el alumnado universitario: un estudio de caso”, cit., s/n.

de la materia y hasta del propio entorno universitario. Si las universidades son proclives crecerá, si el profesor la entiende y la impulsa igualmente.

La práctica como criterio de la verdad, corrobora que el aula es un mundo complejo y variado. Ningún curso es igual que el otro, ni ninguna materia se imparte de la misma forma siempre, con el mismo estilo, por ello cuando revisamos los materiales y trabajos de expertos en la materia, explican el aprendizaje y la enseñanza con ejemplos reales del aula. Esto no lo podemos perder de vista, si no queremos convertirnos en unos teóricos del tema.

El aprendizaje cooperativo resulta –y esto ha sido comprobado- muy productivo en cuanto a los resultados y a la interacción que se logra con el estudiantado, también sirve para apreciar una verdad que es muy útil en el aula, que no todos los alumnos aprenden de igual manera, ni con la rapidez que quisiéramos.

No obstante hay que refrenar las expectativas tanto en relación a la innovación docente y al aprendizaje cooperativo, no son la panacea ni la ataraxia griega, en su justa medida es una herramienta útil para despertar el aula, al alumnado y para darle una dinámica al proceso docente.

La innovación docente debe seguir, dejarla a un lado y volver a la enseñanza tradicional sería un retroceso considerable, por ello la debemos potenciar, así como al profesorado que la hace, y también al alumnado, al cual no basta con obligarles a hacerla, hay que estimularlos y compensarlos y no decirles lo tienen que hacer y punto. Hay que seguir adelante con la innovación, explicarla, desarrollarla y darle nuevamente una oportunidad a ese trabajo en la sombra, cotidiano, oscuro, como la Cenicienta, que a veces da buenos frutos y otras veces menos.

En conclusión: es siempre una apuesta segura, y que debemos mantener, fundamentalmente en sede de aprendizaje cooperativo porque ofrece más que lo que resta. Como dijera DEAN SMITH, (coach de Michael Jordan en sus primeros años): “Michael, si no puedes pasar la pelota, no puedes jugar”.

## BIBLIOGRAFÍA

ALVENTOSA DEL RÍO, J.: “La teatralización de los mapas conceptuales. Concurrencia de estrategias docentes en la enseñanza del derecho civil. Experiencia personal”, en *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del derecho* (coord. por COBAS COBIELLA, M<sup>a</sup>. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A.). Cizur Menor (2015): Thomson-Reuters Aranzadi.

ARRIAZU MUÑOZ, R.: “Los procesos de interacción y reflexión on line en el aula universitaria: una propuesta pedagógica basada en el wikiforo”, *Tendencias Pedagógicas* (2013), núm. 21.

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

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

BIGGS, J.: *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid (1999): Editorial Narcea, 3ª edición.

BIGGS, J. y MOORE, P.: *The process of Learning*. Sydney (Australia): Prentice Hall, capítulos 16 y 17.

BLANCO FERNÁNDEZ, A. (coord.): *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid (2009): Narcea.

COBAS COBIELLA, M<sup>a</sup>. E.:

- “Del aprendizaje clásico al aprendizaje cooperativo. Cinco años de mapas conceptuales en la enseñanza del derecho”, en *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del derecho* (coord. por COBAS COBIELLA, M<sup>a</sup>. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A.). Cizur Menor (2015): Thomson-Reuters Aranzadi.

- “Innovando en la docencia. Luces y sombras en relación al aprendizaje cooperativo y los mapas conceptuales”, en *Mapas Conceptuales y aprendizaje cooperativo. Una visión desde la enseñanza universitaria* (coord. por COBAS COBIELLA, M<sup>a</sup>. E.). Valencia (2015): RODERIC, libro en línea, Universidad de Valencia.

- “Mapas conceptuales, aprendizaje cooperativo y la enseñanza del derecho. Reflexionando sobre el tema”, en: *Mapas conceptuales y Aprendizaje cooperativo. Aprender haciendo* (coord. por COBAS COBIELLA, M<sup>a</sup>. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A.). Cizur Menor (2014): Thomson-Reuters Aranzadi.

COBAS COBIELLA, M<sup>a</sup>. E.; GUILLÉN CATALÁN, R.: “Una vida de película. Un puzzle jurídico”, Ponencia presentada en las VII Jornadas Internacionales de innovación universitaria, 6-7 septiembre 2010, Madrid (2010), Universidad Europea de Madrid (NÚM. IDEF. 76).

DOMINGO SEGOVIA, J.: “Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: comprensión y transformación”, en *Tendencias Pedagógicas* (2013), núm. 21.

GARCÍA SANCHIS, M.: “Docentic vs. Estic: la acción innovadora desde una perspectiva transversal e integradora”, Univest 2011.  
<http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3605/125.pdf?sequence=1> s/n pág.

GARCÍA SANCHIS, M. y ROCA PÉREZ, L.: “Incidencia del uso de nuevas tecnologías en el alumnado universitario: un estudio de caso”, artículo aceptado para publicación en la *Revista Axioma*, Ecuador, (<http://axioma.pucesi.edu.ec>), 2015, s/n.

MONTES RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup>. P.: “La enseñanza del derecho civil mediante la utilización de mapas conceptuales: Mi propia experiencia docente (III)”, en *Mapas Conceptuales y aprendizaje cooperativo. Una visión desde la enseñanza universitaria* (coord. por COBAS COBIELLA, M<sup>a</sup>. E.). Valencia (2015): RODERIC, libro en línea, Universidad de Valencia.

MOORE, S. y MURPHY, M.: *Estudiantes excelentes. 100 ideas prácticas para mejorar el autoaprendizaje en Educación Superior*. Madrid (2009): Narcea.

ÍNDICE