

***Metodología para la enseñanza del Derecho Mercantil
en alumnos de ADE***

1

***Teaching methodology of Commercial Law for Business
Administration students***

Dr. Juan Manuel Dieste Cobo

Profesor contratado de Derecho Mercantil
Departamento de Derecho Público y Privado
Especial y Derecho de la Empresa
Facultad de Derecho, Universidad de La Laguna, Tenerife, España.
jdiestec@ull.es

Resumen

Uno de los propósitos fundamentales del Espacio Europeo de Enseñanza Superior es alcanzar una educación centrada en el estudiante, que significa, entre otros aspectos, el fomento del aprendizaje significativo. El objetivo del presente trabajo es analizar, desde una experiencia docente en la que se han empleado herramientas como los mapas conceptuales y el estudio de casos prácticos, la efectividad de esta metodología para el logro de una mayor motivación y predisposición de los estudiantes para el aprendizaje significativo. A través de la observación docente y la propia opinión de los alumnos, se ha concluido que dichas herramientas han demostrado su utilidad para el propósito previsto, sin embargo, sus efectos se han visto limitados por el actual sistema de evaluación de la materia y otra serie de factores organizativos. Por tanto, se recomienda profundizar en la aplicación de la metodología propuesta y acompañarla de los oportunos cambios al diseño curricular de la asignatura Derecho Mercantil para alumnos de ADE.

Palabras clave

Aprendizaje significativo, mapas conceptuales, estudio de casos, diseño curricular

Abstract

One of the main goals of the European Higher Education Area is the student-centered education, which it means, among others aspects, the promotion of meaningful learning. The aim of this article is to analyze, by means of a teaching experience in which it had been used concept maps and case studies method; the effectiveness of this methodology in achieving a higher student's motivation and predisposition to meaningful learning. We have found through observation and student's opinions, that this kind of teaching methods actually works, but the current assessment system has been a major constraint. Therefore, one recommendation is to continue using this methods, and at the same time, to make needed changes in the curriculum of Commercial Law for Business Administration students.

Keywords

Meaningful learning, concept maps, case studies method, curriculum design.

1. Introducción

En el Comunicado de Londres de 2007 de los Ministros de Educación Superior de los países que participan en el Proceso de Bolonia, bajo el título “Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado”, se hablaba de una conciencia creciente respecto a que un resultado significativo del proceso consistirá en una transición hacia una educación superior centrada en los estudiantes, y no en una educación centrada en el profesor.

Este cambio de enfoque se comenzó a instrumentar en el siguiente encuentro de Ministros de Educación Superior, celebrado en Lovaina, dos años más tarde. En el comunicado de esta reunión ya se hacía referencia a varias acciones concretas para alcanzar el objetivo de una educación centrada en los estudiantes. Es así que se menciona la necesidad de ejecutar reformas curriculares orientadas hacia el incremento de los resultados del aprendizaje. Afirma igualmente que este modelo requiere empoderar a los estudiantes y aplicar nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje, conjuntamente con un currículum centrado más claramente en el estudiante y estructurado de forma efectiva para servir de guía al proceso de aprendizaje.

En este contexto, el objetivo del presente trabajo es analizar, desde una experiencia docente empleando herramientas como los mapas conceptuales y el estudio de casos prácticos, la efectividad de esta metodología para el logro de una mayor motivación de los estudiantes y su predisposición para el aprendizaje significativo de la asignatura Derecho Mercantil para estudiantes de Administración y Dirección de Empresas (ADE). Se trata de obtener conclusiones para nuevas líneas de actuación, desde la comprensión de la enseñanza-aprendizaje como un proceso complejo, que requiere cambios curriculares, metodológicos y actitudinales, de todos los agentes implicados.

Una primera parte estará dirigida al análisis del diseño curricular de la asignatura para evaluar en qué grado se corresponde con las pautas ya referidas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) sobre el modelo de aprendizaje centrado en el alumno. Dicho modelo sería equivalente al marco teórico del aprendizaje significativo, por lo que se hará referencia a él en la segunda parte de este trabajo, junto con los mapas conceptuales y el aprendizaje basado en problemas o estudio de casos, como una metodología que favorece el aprendizaje significativo y que, además, es el fundamento de la experiencia docente que se comentará en la última parte de la presente comunicación.

2. La asignatura Derecho Mercantil para estudiantes de ADE

Derecho Mercantil se imparte en el segundo cuatrimestre del primer curso del Grado en ADE. Los alumnos tienen como antecedente la asignatura Introducción al Derecho, que se imparte en el primer cuatrimestre y cuenta con 6 temas, que van desde la conceptualización del Derecho y sus fuentes hasta algunos conceptos jurídicos básicos y el modelo e instituciones económicas que establece la Constitución española de 1978.

Comparativamente, la misma asignatura en el Grado de Derecho se sitúa en el segundo cuatrimestre del segundo curso, de forma introductoria, con la denominación de Empresa y Derecho Mercantil, y continúa a lo largo de todo el tercer curso con el nombre de Derecho Mercantil I y II. Como antecedentes, estos alumnos al momento de iniciar el estudio de esta materia ya habrán cursado Teoría del Derecho, Derecho Constitucional (I, II y III), Derecho Civil (también I, II y III) y Derecho Administrativo.

Una primera conclusión sería entonces que Derecho Mercantil para ADE cuenta con un tercio del tiempo lectivo para abarcar todo el contenido que se imparte en el Grado de Derecho y solo cuenta con una asignatura previa que se relaciona con ella, mientras que para el caso de Derecho tendría hasta 8 materias que servirían como base conceptual para su aprendizaje. La diferente ubicación dentro del Plan de estudio en uno y otro grado también resulta relevante. Durante el primer curso los estudiantes se enfrentan a una transición significativa en cuanto a los hábitos de estudio y las propias estrategias de aprendizaje. También en cuanto a las actitudes, el entorno universitario les confiere un grado de autonomía sin precedentes hasta entonces, pero unido a ello, y en la misma medida, se les exige una responsabilidad respecto a su aprendizaje que incluye la búsqueda y consulta de información complementaria, así como la argumentación y exposición de ideas, habilidades más orientadas a las salidas profesionales que a los entornos académicos.

Es así que la Guía docente de la asignatura establece como resultados del aprendizaje, entre otros, el ser capaz de trasladar los conocimientos teóricos y prácticos al acceso a las profesiones de la actividad empresarial, clasificar los diferentes elementos personales que intervienen en el tráfico económico empresarial y utilizar los conceptos técnicos para el Derecho Mercantil nacional e internacional.

Para ello se estructura el contenido en 12 temas, correspondiendo a 6 créditos ECTS (European Credit Transfer System). La organización de la asignatura se distribuye en clases teóricas que tienen como objetivo fundamental la introducción y justificación de los conceptos que forman parte del temario de la asignatura, utilizando para ello una metodología de tipo expositivo-interactivo, y clases prácticas donde se persigue que el alumnado logre asimilar y manejar adecuadamente los conceptos introducidos por los conocimientos, relacionándolos con otros ya conocidos y el manejo de las leyes mercantiles.

Respecto a los créditos ECTS, compartimos una interesante reflexión¹ sobre la intención de este nuevo sistema de propiciar el trabajo autónomo del alumno, propiciando así el tránsito a un modelo centrado en el aprendizaje.

¹ Bernal (Bernal, 2006, 6-7) expone que “los alumnos pasan de un modelo en el que reciben clase magistral (80%) y desarrollan unas prácticas (20%), necesitando estudio personal y acudiendo a tutorías voluntariamente, a otro modelo en el que la clase magistral se reduce al 30% constituyendo el 70% restante de su trabajo un aprendizaje autónomo, donde las tutorías forman parte del propio proceso de enseñanza-aprendizaje y las metodologías activas –Aprendizaje Basado en Problemas, trabajo en grupo...– deberían ser lo habitual en el proceso de aprendizaje.

El análisis del diseño curricular de la asignatura no estaría completo sin detenernos en el sistema de evaluación, el cual tiene una incidencia trascendental en la dinámica del aula y los propios procesos de aprendizaje. En este caso, la Guía docente establece una prueba objetiva consistente en un examen tipo test, que representará un 80% del total de la calificación de la asignatura y que se completará con la evaluación continuada del alumno, con un valor del 20%, que incluye la actividad que se haya realizado en las prácticas evaluables, así como al criterio de la observación del profesor, en atención a la participación activa del alumno en las clases teóricas y prácticas.

Como primera reflexión, señalamos que en la asignatura Introducción al Derecho del primer cuatrimestre de ADE, la proporción entre examen final tipo test y evaluación continua es 60% y 40% respectivamente. También en este caso se incluyen evaluaciones parciales consistentes en pruebas evaluativas parciales, que representan un 20% de la evaluación final, en las que se valorará el uso correcto de la terminología jurídica y la claridad expositiva y de análisis del alumno.

Parece evidente que un sistema evaluativo que otorgue mayor importancia cuantitativa a la evaluación continua tiende a la evaluación de procesos, mientras que otro donde se le confiera menor importancia tenderá a la evaluación de resultados. Como trasfondo, lo que se manifiesta en uno y otro caso, con los respectivos matices, es una concepción conductista y constructivista, en la forma de teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Pozo y otros han descrito estas teorías implícitas de los profesores en servicio, como construidas a partir de su experiencia anterior, teniendo como utilidad el que le permiten explicar e interpretar dilemas del aula. A la vez, analizan cómo estos enfoques se acercan en mayor o menor medida a algunas aproximaciones teóricas formales hacia el aprendizaje como son el conductismo, el procesamiento de la información y el constructivismo. Para estos autores estas teorías espontáneas son básicamente tres: la teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructiva (Pozo et al., 2006, 171-188).

La teoría directa parte del supuesto epistemológico de que el conocimiento es una copia fiel de la realidad, reduce el aprendizaje a la reproducción de estímulos o conductas sin la mediación de procesos psicológicos superiores, siendo, por tanto, afín a una visión conductista del aprendizaje. La teoría interpretativa conserva el supuesto epistemológico anterior, pero el aprendizaje es el resultado de la actividad personal del sujeto, quien opera con una serie de procesos psicológicos mediadores. Esta teoría es cercana a los modelos de procesamiento de información, que asume un aprendizaje activo, pero igualmente reproductivo.

Se puede afirmar que pasamos de un proceso basado en la enseñanza a otro basado en el aprendizaje. Actualmente el modelo se basa en el profesor, entendiendo al alumno esencialmente como receptor de la enseñanza, asimismo fomenta la adquisición de conocimientos sobre todo a partir de la memorización y la comprensión, y plantea metodologías expositivas. Un modelo basado en el aprendizaje se basa en el alumno, favoreciendo su implicación, actividad y protagonismo. Asimismo, lleva a cabo diferentes metodologías y estrategias, propiciando el trabajo autónomo del alumno como vehículo esencial de aprendizaje”.

La teoría constructivista admite, en cambio, la existencia de saberes múltiples, por lo que todo conocimiento es relativo y personal, consecuencia de una construcción contextualizada y con diferentes grados de certidumbre. El aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones anteriores en diálogo con el nuevo contenido. En este caso, y frente al modelo de “caja negra” conductista, el aprendiz tiene conciencia de las condiciones en las que ocurre el aprendizaje, lo que implica autorregulación de la propia actividad y un ajuste de los procesos metacognitivos que regulan su aprendizaje (Gómez y Guerra, 2012, 25-43)

Dentro de las estrategias de evaluación de naturaleza metacognitiva se incluyen los diarios reflexivos, el portafolio, la autorregulación del aprendizaje mediante la elaboración de mapas conceptuales y la autoobservación, como recursos favorecedores de una evaluación centrada en el proceso más que en los resultados. Desde estas perspectivas, la evaluación se convierte en un instrumento poderoso para que el estudiante aprenda a evaluar y a entender cómo es su aprendizaje, desarrollando así una de las habilidades clave del “aprender a aprender” (Bordas y Cabrera, 2001).

Además de no centrarse en los procesos de aprendizaje, el sistema de evaluación propuesto en la Guía docente de la asignatura no parece el más adecuado para evaluar los propios resultados que se pretende alcanzar y a los que ya se ha hecho referencia. Un examen tipo test difícilmente será útil para, por ejemplo, “evaluar la utilización de los conceptos técnicos del Derecho Mercantil”. De esta forma se refuerza la creencia de los estudiantes, a la que ya nos hemos referido extensamente en otros trabajos (Dieste, 2006), sobre el aprendizaje memorístico del Derecho.

Como consecuencia, los estudiantes adoptan estrategias de aprendizaje superficiales y cifran en el azar y en su capacidad de memoria sus mayores probabilidades de vencer la asignatura, en detrimento del esfuerzo y el aprendizaje continuo, es así que concentran el tiempo de estudio al final del cuatrimestre, momento en el que comienza la elaboración y en muchos casos “socialización” de los conocidos apuntes. En adición a ello, la escasa importancia relativa de las actividades prácticas y la resolución de problemas respecto a la evaluación final, con la que no comparte ni contenidos ni formato, provoca una clara desmotivación de los alumnos y actitudes contrarias a las que debían propiciar un aprendizaje significativo.

3. Aprendizaje significativo y mapas conceptuales.

Puede afirmarse que la teoría del aprendizaje significativo es un referente teórico de plena vigencia, aunque también un “lugar común” de docentes, investigadores y diseñadores del currículum durante más de cuarenta años. Resulta sin embargo una gran desconocida, en el sentido de que muchos de sus elementos no han sido captados o comprendidos, más allá de su incorporación formal a los currículos y planes de estudio (Rodríguez, 2004, 543).

Se ha tendido a simplificar dicho constructo, sin incorporar además las recientes y múltiples aportaciones que han enriquecido su potencia explicativa, tanto en términos psicológicos como pedagógicos. Frente a una visión un tanto mecanicista, conviene destacar que el aprendizaje significativo no es posible sin la actitud o predisposición para aprender. No puede desarrollarse si no se dispone de los subsumidores adecuados en la estructura cognitiva, ni es factible si el material no es lógicamente significativo, es decir, si no está ordenado de forma lógica.

Como parte de un proceso de aprendizaje, es evolutivo, o lo que es lo mismo, no es súbito ni surge instantáneamente, no se produce sin la intervención del lenguaje o al margen de la interacción personal, por tanto, no se limita al uso de instrumentos facilitadores (como, por ejemplo, mapas conceptuales) y, finalmente, no es necesariamente un aprendizaje correcto. En este sentido, debe favorecerse no la asimilación de contenidos sino su incorporación desde una perspectiva crítica, lo que no se produce cuando se pretende la memorización del derecho positivo.

Aprendizaje significativo es entonces el proceso que se genera en la mente humana cuando subsume nuevas informaciones de manera no arbitraria y sustantiva y que requiere como condiciones: predisposición para aprender, material potencialmente significativo y la presencia de ideas de anclaje en la estructura cognitiva del que aprende. Es subyacente a la integración constructiva de pensar, hacer y sentir, a la vez que una interacción entre profesor, aprendiz y materiales educativos en la que se negocian significados y delimitan las responsabilidades de cada uno de los protagonistas del evento educativo (Palmero, 2004, 538).

En consecuencia, la enseñanza se consuma cuando el significado del material que el alumno capta es el significado que el profesor pretende que ese material tenga para el alumno (Palmero, 2004, 538). Desde esa perspectiva, el proceso de enseñanza aprendizaje es en realidad una continua negociación de significados, una visión contrapuesta a la que predomina en el diseño de las materias jurídicas, que podría denominarse positivismo descriptivo (Pastor, 2014).

La aplicación automática del positivismo a la docencia del Derecho implica que los manuales, como por ejemplo el que se establece en la Guía docente como bibliografía básica, se limiten en muchos casos a resumir las diferentes leyes y códigos, siguiendo el propio orden de las normas jurídicas, que no es precisamente, en muchos casos, lógico, lo que no favorece el aprendizaje significativo y en cambio refuerza el memorístico².

² Como afirma acertadamente el profesor Pérez Lledó (PÉREZ, 2012, 201) “La cantidad de contenidos, de simple información que los profesores y los manuales comunican a los estudiantes, es en mi opinión a todas luces excesiva. Los profesores no terminan de resignarse a reconocer dos datos evidentes: 1) En los ordenamientos jurídicos contemporáneos la cantidad de normas es sencillamente inabarcable; y cada vez lo será más. No se puede aspirar a que los estudiantes «se aprendan» una porción tan grande de las normas de cada sector del Derecho positivo como se suele pretender. El índice de «fracaso escolar» en nuestras facultades de Derecho seguramente tiene bastante que ver con este problema. Problema agravado con la incapacidad de reducir verdaderamente los programas docentes cuando se implantaron asignaturas semestrales con ocasión de la reforma de los planes de estudio en los noventa: muchas veces se ha intentado comprimir en un semestre bastante más de la mitad de la materia, ya de por sí excesiva, que tenían las viejas asignaturas anuales. 2) El Derecho positivo es cada vez más cambiante. Lo cual hace sencilla-

El aprendizaje significativo implica igualmente una perspectiva crítica, analizando desde distintas perspectivas los materiales que se le presentan, enfrentándose a ellos desde diferentes puntos de vista, trabajando activamente por atribuir los significados y no simplemente manejar el lenguaje con apariencia de conocimiento. El aprendizaje requiere conocimiento; pero el conocimiento o contenido, para ser útil en el aprendizaje, debe ser comprendido. Para que el aprendizaje ocurra, el estudiante debe hacer algo con el conocimiento que se le presenta, debe manipularlo y construir el conocimiento para sí mismo (Beltrán, 2002).

El manual de la asignatura, donde se condensan 12 temas, el Código de Comercio de 1885 y la enorme dispersión legislativa propia del Derecho Mercantil, no permitía la manipulación ni su comprensión por parte de los estudiantes, por lo que recurrimos, y esta es la experiencia docente que se relatará, a la utilización de mapas conceptuales.

Los mapas conceptuales son una técnica de representación con ciertos usos, aplicaciones e interpretaciones previstos y fundamentados en la perspectiva constructivista y la teoría del aprendizaje de Ausubel, Novak y Gowin. Para dichos autores, los mapas conceptuales son herramientas para representar los conocimientos del aprendiz y los significados que se poseen para un concepto o grupo de conceptos, así como la estructura del conocimiento en cualquier terreno (Aguilar, 2004, 31).

Constituyen una representación del proceso cognitivo y su fijación en cualquiera de los soportes o medios materiales implica el uso explícito de la técnica de elaboración mediante símbolos con significados convencionales, así, por ejemplo, las líneas representan conexión, los óvalos o círculos resaltan conceptos y la distribución espacial representa jerarquía, etcétera (Pozo, 2009).

Pueden reseñarse varias experiencias docentes que tienen como elemento fundamental la utilización de los mapas conceptuales en el aprendizaje universitario. En una de ellas se pudo constatar el incremento del aprendizaje significativo de la Física mediante las evaluaciones cualitativas realizadas a partir del análisis de los mapas conceptuales diseñados por los alumnos, sus propias opiniones y el cuaderno de registro de observaciones realizadas por el profesor.

La incorporación de los mapas conceptuales al trabajo de estudio y del aula permite a los alumnos obtener fácilmente una visión global de cada tema tratado y entender las relaciones entre los distintos conceptos que lo conforman. Además, los usan como formulario para la resolución de problemas y al ser una ayuda visual, les facilita la comprensión general y desarrollar su capacidad de síntesis. Favorecen igualmente la construcción de su propio conocimiento, en la medida en que el alumno, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tenga la oportunidad de usar mapas propios o de expertos para, analizarlos, cuestionarlos, o mejorarlos (Ramírez, 2004, 534).

mente inútil, al cabo de muy pocos años, la mera información sobre normas. Kirchmann tenía razón cuando decía aquello tan famoso de que «tres palabras rectificadoras del legislador, y bibliotecas enteras de Derecho se convierten en basura»”.

4. Aprendizaje basado en problemas.

Como señala el profesor Antoni Font (Font, 2012, 4), “en su formulación original el aprendizaje basado en problemas es una estrategia de aprendizaje en la que se presenta al estudiante una situación problematizada antes de haber adquirido cualquier tipo de conocimiento sobre la materia”. Su objetivo didáctico radica esencialmente en movilizar los recursos de los estudiantes, en particular sus conocimientos previos, y que estos sean capaces de “identificar objetivos de aprendizaje y localizar la información necesaria para explicarse el fenómeno o los hechos analizados”.

Consecuentemente, la resolución del problema planteado no es el objetivo prioritario del aprendizaje basado en problemas, sino lograr que los estudiantes aprendan “cómo aprender” con la guía o el apoyo de un profesor o tutor que actúa como facilitador. Como puede apreciarse, esta metodología comparte los postulados epistemológicos del aprendizaje significativo, por lo que su aplicación resulta pertinente para promover este último.

Boud (1985, 15-16, citado por Font, 2012, 4) establece como principios propios del aprendizaje basado en problemas (ABP), entre otros, los siguientes:

- Un reconocimiento sobre la base de la experiencia de los aprendices.
- Un énfasis en la responsabilidad de los estudiantes sobre su propio aprendizaje.
- El carácter transdisciplinar o multidisciplinar de los problemas.
- La teoría y la práctica se presentan entrelazadas de forma insoluble.
- El centro de atención se focaliza en el proceso de adquisición de conocimientos más que en los productos obtenidos con este proceso.
- El docente deja de ser un instructor para ser un facilitador del aprendizaje.

Además de estos principios, la aplicación del ABP en la enseñanza del Derecho a los alumnos de profesiones no jurídicas, como el caso de ADE, revierte especial relevancia para argumentar la utilidad de dichas materias. Una primera cuestión a la que probablemente todos los docentes tienen que hacer frente en la presentación de las asignaturas jurídicas a estos estudiantes y durante todo el curso es la de “por qué tengo que estudiar las leyes si no voy a ser abogado”. La solución a esta cuestión con argumentos convincentes será decisiva en muchos casos para determinar la estrategia de aprendizaje de los estudiantes: si perciben que el conocimiento no es relevante o significativo para ellos optarán con resignación por el aprendizaje memorístico; si, en cambio, le confieren utilidad, activarán conocimientos previos y se esforzarán por construir sobre esa base, favoreciendo el aprendizaje significativo.

Sin embargo, la aplicación de la metodología del ABP no está exenta de riesgos y debe modularse adecuadamente el nivel de complejidad, adaptándolo al perfil de estos estudiantes. Por ejemplo, debe evitarse que la solución al problema o situación planteada sea referir exclusivamente un determinado artículo de un texto legal, lo que sí es habitual en los estudiantes de Derecho bajo la expresión “argumente jurídicamente”. La adaptación del ABP para alumnos de ADE o Turismo, por citar algunas profesiones

no jurídicas, debe esforzarse en poner de relieve el carácter multidisciplinar que esencialmente debe tener la inclusión de las materias jurídicas en sus planes de estudio.

La aplicación del ABP debe ser igualmente un proceso gradual, aún más cuando se refiere a estudiantes de primer año de una profesión no jurídica que no tienen experiencia previa de dicha metodología. Entre las dificultades que supone la introducción del ABP, otros autores (Font, et al., 2009, 6) señalan “el desarrollo de las denominadas habilidades de aprendizaje, como son, la activación del conocimiento previo, el reconocimiento de las dimensiones extrajurídicas de los problemas analizados o su contextualización, la gestión del tiempo en la búsqueda de información y la calidad y profundidad de la información buscada por el estudiante, la capacidad de análisis crítico de las informaciones recabadas o el grado de evaluación de su aprendizaje”.

5. Aplicación de los mapas conceptuales y el ABP al Derecho Mercantil.

Como resultado de la observación durante el desarrollo de las clases teóricas y prácticas, logramos establecer varios problemas que dificultaban el aprendizaje significativo de los alumnos. El principal de ellos era la estructura y redacción del manual utilizado como bibliografía básica de la asignatura. Como ya hemos mencionado, el contenido estaba estructurado siguiendo el orden de la normativa legal que comentaba, que habitualmente sería el siguiente: ámbito de aplicación de la norma, presupuestos objetivos y subjetivos, definiciones, derechos y obligaciones de las partes, requisitos formales (por ejemplo, de los contratos), sanciones en caso de incumplimiento, acciones legales, excepciones, etc.

Tal recorrido de lo abstracto a lo concreto resulta poco adecuado para estudiantes de primer curso de ADE, que carecen de conceptos y conocimientos previos que pudiesen actuar como subsumidores. Es igualmente un exceso de contenido que rebasa los resultados de aprendizaje previstos en la Guía docente que, recordemos, habla de clasificar los elementos personales y describir los documentos utilizados en los contratos mercantiles, así como utilizar los conceptos técnicos propios del Derecho Mercantil.

Ante esta circunstancia, la práctica habitual de los estudiantes era la de subrayar prácticamente todo el libro, sin ser capaces de sintetizar, resumir o discriminar entre el contenido esencial y el complementario. La elaboración de mapas conceptuales resultó en este punto una forma de provocar una primera reflexión y romper, o al menos quebrar, la dinámica memorística que tenían por tendencia utilizar.

Se elaboraron un total de 20 mapas conceptuales o diagramas que abarcaban, no solo los 12 temas de la asignatura, sino también conceptos introductorios sobre el ordenamiento jurídico, las ramas del derecho y el Derecho comunitario, que resultaban esenciales para la posterior comprensión del Derecho mercantil.

Intencionadamente no se utilizaron conectores o enlaces ni óvalos o círculos para resaltar los conceptos porque el propósito de entregarles copias de estos mapas a los

estudiantes era que estos los completaran y personalizaran a su propio criterio, anotando o dibujando más líneas y conexiones, etc. Cuando esto se produce, como se aprecia en el diagrama 1 anexo, podemos inferir que al menos existe la predisposición de los estudiantes para desarrollar un aprendizaje significativo.

Los mapas conceptuales o diagramas se complementan con 32 prácticas que sirven para profundizar en algunos aspectos y conceptos que en los diagramas aparecen descritos de forma general, pueden utilizarse igualmente para verificar si se ha comprendido el diagrama mediante la aplicación de sus conceptos. Conjuntamente, mapas conceptuales y prácticas, forman parte de un “Cuaderno de diagramas para el Derecho Mercantil”, actualmente pendiente de publicación.

El propósito de combinar diagramas y prácticas es utilizar didácticamente elementos de la metodología de estudio de casos o aprendizaje basado en problemas. Este método se emplea en la Escuela de Derecho de Harvard y la mayoría de las facultades estadounidenses y de otros países del sistema anglosajón de common law para enseñar conceptos científicos y desarrollar habilidades y pensamiento crítico. Resulta además muy pertinente para incentivar el aprendizaje significativo porque el uso de casos en el aula provoca que la ciencia sea relevante, a partir de la familiaridad con los casos a través de las noticias vistas en los medios de comunicación, la propia experiencia personal de los alumnos, etc. De esta forma se activan los conocimientos previos de los estudiantes y actúan como ideas anclaje para los nuevos conceptos.

Para alcanzar este propósito de familiaridad, hemos elaborado la mayoría de los casos que se presentan en las prácticas a partir de informaciones publicadas en medios, o en su defecto, como en la práctica que se anexa al final de este artículo, narrando una situación verosímil y utilizando un lenguaje sencillo. En este punto debemos recordar que el aprendizaje significativo es un proceso que se produce en la interacción entre docente, medios y materiales didácticos y el alumno. Interacción esta que, a su vez, está mediada en todas sus fases por el lenguaje. Como sostienen algunos autores, el aprendizaje es un subproducto o consecuencia del pensamiento y esa internalización se realiza a través del lenguaje. En consecuencia, hemos evitado tanto en la elaboración de los diagramas como en la redacción de las prácticas, el uso de jerga jurídica, incluyendo “latinazgos”, y cuando se usan términos y conceptos que pueden ser de difícil comprensión se han resaltado en cursiva y se les sugirió a los estudiantes que buscaran su significado.

De esta forma logramos que los estudiantes comenzaran a interactuar y manipular los contenidos, lo que incrementó su motivación y predisposición a aprender. Nos parece relevante apuntar que durante la observación hemos prestado especial atención a los significados que los estudiantes manifestaban. Así por ejemplo, en varias ocasiones preguntados sobre por qué apuntaban sobre el diagrama las mismas frases que ya estaban impresas en él, contestaban que “para ponerlo con mis propias palabras”. Interpretamos que el significado de esta frase es que querían apropiarse, hacer suyos los conceptos y que esa familiaridad se alcanza más fácilmente a través de rasgos propios, como su letra, o una elaboración personal.

Otra distinción lingüística importante es los significados de “aprenderse” y “entender”. A lo largo del cuatrimestre, durante consultas y sesiones de tutoría, los estudiantes optaban por una estrategia un tanto híbrida. Manejaban tanto los diagramas ya personalizados por ellos como los tradicionales apuntes, cuando les preguntaba al respecto contestaban que con los diagramas o mapas conceptuales lograban entender el contenido, pero preferían los apuntes para aprendérselo. Entendemos que el significado de ello es que a través de los diagramas podían comprender la materia, pero para aprenderse (de memoria) los contenidos preferían el estilo clásico de apuntes. Subyace la percepción de los alumnos sobre las exigencias de la tarea de evaluación y sus estrategias de aprendizaje se adaptan a ella; en este caso se percibe que para vencer el examen tipo test tienen que memorizar todo el contenido o los apartados más tratados en clase y así lo intentaban a través de los apuntes.

La incidencia del sistema de evaluación sobre las actitudes, predisposiciones y estrategias de aprendizaje de los estudiantes es un hecho indiscutible y en este caso ha sido un factor en contra de los cambios introducidos. En este sentido, avanzamos como recomendación que la efectividad en la aplicación de los mapas conceptuales y las prácticas diseñadas se vería notablemente incrementada adoptando un sistema evaluativo centrado en los procesos de aprendizaje. Las propias herramientas propuestas podrían ser medios de evaluación, por ejemplo, se podría sustituir el clásico trabajo monográfico de resumen de un tema por la elaboración de un mapa conceptual y su exposición. Esta podría ser una evaluación parcial que permita al alumno, más allá de medir el resultado (si se ha aprendido o no el tema) ser consciente de sus propias estrategias de aprendizaje y a partir de esta habilidad metacognitiva avanzar hacia un aprendizaje autorregulado y por tanto significativo. Le permitiría al profesor igualmente, a través de la observación docente, conocer qué grado de destrezas posee el alumno y proponerle de forma personalizada algunas tareas para su desarrollo.

Por otro lado, la evaluación final podría consistir en una serie de supuestos como el que forma parte de la práctica que se adjunta. Es costumbre en las facultades de derecho y por extensión en la docencia de materias jurídicas a otras especialidades como ADE, la elaboración de prácticas o evaluaciones finales en las que el estudiante debe dar solución a situaciones descritas consultando y utilizando las normas jurídicas e incluso en ocasiones elaborando documentos legales. No consideramos que deba ser esta la perspectiva aplicable predominantemente a la evaluación de este tipo de estudiantes, que recordemos cursan el primer año de una carrera no jurídica. Esta es otra percepción que genera estrés y predispone negativamente al aprendizaje, como ejemplo, algunos estudiantes preguntaban si era necesario aprenderse (de memoria) los artículos, esto es, no solo el contenido exacto, sino también el número del artículo de una determinada ley.

Aun cuando el manejo de textos legales es una habilidad que deben desarrollar, consideramos más relevante la utilización de conceptos y términos mercantiles y en este sentido en la práctica propuesta no se pide justificar legalmente las respuestas en ningún artículo, sino identificar y relacionar conceptos referidos al tema de las formas societarias. Así, por ejemplo, existen varios tipos de aportaciones de los socios a la sociedad (diferenciar conceptos) y, según el tipo societario, algunas tendrán carácter

de principal o de accesorias, otorgando o no la condición de socio (diferenciar y relacionar conceptos), esta condición de socio adquirida a través de la aportación, genera una serie de derechos y obligaciones (ampliar y relacionar nuevos conceptos), todo ello configura el tipo societario (sociedad colectiva, comanditaria por acciones, de responsabilidad limitada, etc.) con una serie de características que la definen (síntesis) y que la hacen más o menos adecuada para unos objetivos empresariales, un tipo de actividad económica o unas determinadas circunstancias personales (aplicar conceptos y argumentar). Como se puede apreciar, esta práctica permite evaluar una serie de operaciones lógicas, destrezas y competencias de los estudiantes, quienes tendrán que definir conceptos, reorganizarlos y relacionarlos para argumentar sus respuestas en base a ellos.

Parece evidente que esta propuesta evaluativa no supone un menor esfuerzo del estudiante, más bien lo contrario, argumentar en base a su propia construcción personal representa un grado de implicación mucho mayor que el que pueda generar la conocida fórmula de argumentar jurídicamente, que en la práctica se limita a justificar la respuesta leyendo un artículo de la norma correspondiente. Podría significar menor contenido, pero con la contrapartida de que este será más relevante. Una creencia implícita de los profesores podría enunciarse como que “a mayor cantidad de contenido mayor será el aprendizaje”, pero como hemos analizado, tal creencia no se sostiene, porque solo el dotar de relevancia y orden lógico al contenido favorecerá el aprendizaje significativo.

6. Conclusiones

Los mapas conceptuales, en base a las observaciones realizadas y a la propia opinión de los estudiantes, ha sido una herramienta de gran utilidad para modificar hábitos y costumbres en la propia dinámica del aula. Han favorecido pasar del formato de la clase magistral a una propuesta participativa donde el alumno puede interactuar con el material docente, reordenando y personalizando los contenidos y generando debate. De esta forma queda explicitado el orden lógico de los contenidos y mediante la utilización de ejemplos y casos prácticos, dichos contenidos adquieren también la condición de relevantes, requisitos ambos, como hemos visto, para que se produzca un aprendizaje significativo.

La utilización del método del estudio de casos o aprendizaje basado en problemas, permite complementar y reforzar este objetivo. Representa igualmente un radical cambio de paradigma respecto a la tradicional enseñanza del Derecho en la que el profesor, revestido de la autoridad que le confiere, entre otros aspectos, la utilización de una jerga jurídica ininteligible para los profanos, inculca al alumno el conocimiento, depositado en manuales y gruesos volúmenes que glosan otras innumerables y doctas leyes. En efecto, según el modelo socrático, que sirve de fundamento al método de estudio de casos, el alumno busca el conocimiento a través del diálogo y el intercambio de significados con el profesor, utilizándose como elementos del proceso la pregunta, la respuesta, el debate y la conclusión. Se propicia de esta forma igualmente el

aprendizaje activo, que permite adquirir una visión crítica sobre la propia norma jurídica, construyendo significados personales y argumentando sus posiciones en base a un conocimiento internalizado, en contraposición a la utilización, con más o menos sentido, de términos jurídicos inconexos, que son fruto de la memorización y asimilación acrítica.

Valorando positivamente la aplicación de los mapas conceptuales y el estudio de casos, hemos comprobado que sus efectos son limitados por el actual sistema de evaluación de la asignatura. Como hemos señalado, estas propias herramientas pueden utilizarse como medios de evaluación y recomendamos su uso en tal sentido, explorando sus posibilidades prácticamente ilimitadas. Por ejemplo, a través de softwares como CmapTools, los estudiantes podrían crear y compartir mapas conceptuales, propiciando el aprendizaje colaborativo e incrementando su motivación y predisposición, actitudes sin las cuales es imposible que se produzca un aprendizaje significativo, porque, como dijera Robert Schank, el creador del método learning by doing: “el aprendizaje ocurre cuando alguien quiere aprender, no cuando alguien quiere enseñar”.

7. Bibliografía

- AGUILAR TAMAYO, M. F. (2004) El mapa conceptual: un texto a interpretar, *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*, V.1, Universidad de Navarra, 31-38.
- BELTRÁN LLERA, J. (2002) *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Editorial Síntesis, Madrid
- BERNAL AGUDO, J. L. (2006) *Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los ECTS*. Colección Documentos, Nº. 6, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.
- BORDAS, M. I. y CABRERA, F. (2001) Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*. enero-abril, n.218, Universidad Internacional de La Rioja, Madrid, 25-48.
- DIESTE COBO, J. M. (2006) *Aprendizaje del Derecho*. Tesis Doctoral. Editorial de la Universidad de Granada.
- FONT RIBAS, A. (2012) El aprendizaje basado en problemas en la formación judicial. *Revista de Educación y Derecho*. Nº. 6, Abril - Septiembre 2012
- FONT RIBAS, A. et al. (2009) Las dificultades del aprendizaje autónomo en un contexto de ABP. *Revista de Educación y Derecho*. Nº. 0, Abril - Septiembre 2009
- GÓMEZ, V. y GUERRA, P. (2012) Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, Nº 1, Universidad Austral de Chile, 25-43.
- PASTOR del PINO, M. del C., (2014) El Derecho Financiero y Tributario en la Titulación de Administración y Dirección de Empresas: dogmática y práctica, *Revista de Educación y Derecho*, Nº 10, Abril – Septiembre 2014, Barcelona.
- PÉREZ LLEDÓ, J. A. (2012) Teoría y práctica en la enseñanza del derecho, *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, Nº. 6 La enseñanza del Derecho, 197-268.
- POZO MUNICIO, J. I. (2009) *Adquisición de conocimiento*. Editorial Morata.

— POZO, J. I., *et. al.* (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Pozo, J. I., *et al.*, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Graó, Barcelona, 171-188

— RAMÍREZ de M. MARÍA, S. I. (2004) El mapa conceptual como elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la física a nivel universitario, *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*, Vol. 1, Universidad de Navarra, 527-534

— RODRÍGUEZ PALMERO, M. L., (2004) La teoría del aprendizaje significativo, *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*. Vol. 1, Universidad de Navarra, 535-544