



Simposio Xacobeo - DERECHO EN BOLONIA

**III SIMPOSIO** SOBRE ENSEÑANZAS  
COMPOSTELANO JURIDICAS

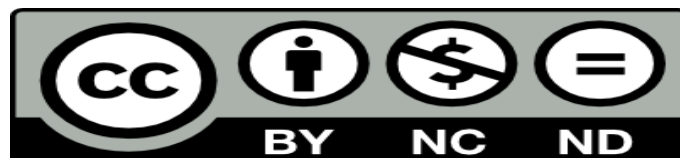
# UN EJEMPLO DE APLICACIÓN DE TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA DE MATERIAS JURÍDICAS

**Natalia Pérez Rivas**

Becaria de FPU

**Fernando Vázquez-Portomeñe Seijas**

Titular de Derecho Penal



Un ejemplo de aplicación de técnicas de aprendizaje cooperativo en la enseñanza de materias jurídicas © 2010 by Natalia Pérez Rivas / Fernando Vázquez-Portomeñe Seijas is licensed under [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

# UN EJEMPLO DE APLICACIÓN DE TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA DE MATERIAS JURÍDICAS

Fernando Vázquez-Portomeñe Seijas  
Natalia Pérez Rivas  
Universidad de Santiago de Compostela

## 1. Introducción

La actividad objeto de esta comunicación se desarrolló en el único grupo de la asignatura troncal “Derecho Penal II. Las consecuencias jurídicas del delito” impartida en el segundo curso de la titulación de Graduado en Ciencias Criminológicas y de la Seguridad Pública durante el curso académico 2009/2010. Esta asignatura es anual y consta de 7,5 CTS. Se trata de la técnica o herramienta de trabajo cooperativo conocida con el nombre de *Técnica Puzzle de Aronson* (en adelante TPA), diseñada por el propio Aronson y sus colaboradores a partir del año 1975.

La TPA supone distribuir el grupo en equipos de trabajo, en cuyo seno cada alumno deberá responsabilizarse de un determinado bloque temático y de resolver las dudas que puedan surgirle al resto de los integrantes del equipo en relación con él. A su vez, cada uno de los alumnos que se han encargado del mismo bloque temático, en los diversos grupos puzzle, integran un equipo de investigación o de especialistas, que, después de reunirse para prepararlo, se reincorporan a sus equipos para transmitirles a sus compañeros todo aquello que han aprendido y recibir, a su vez, la información preparada por ellos. De este modo, el trabajo común viene condicionado por la cooperación y asunción de responsabilidades por parte de todos los integrantes del grupo puzzle.

Nuestra opción por ella surge de la necesidad de dar entrada en la titulación a propuestas de trabajo cooperativo, que fuesen más allá de la asistencia a clase o de la resolución de casos prácticos. Como es bien sabido, el aprendizaje cooperativo se caracteriza por suponer una situación en enseñanza-aprendizaje en la que el resultado de cada estudiante depende de que todos y cada uno de los que trabajan con él consigan, a su vez, los suyos (interdependencia positiva). La TPA se distingue, precisamente, por poner el acento en la dependencia positiva entre sus miembros, de manera que la realización y valor del trabajo del grupo están condicionados por la cooperación y la responsabilidad recíprocas entre el alumnado. Su consistencia teórica y su potencialidad formativa, tanto con vistas a mejorar los resultados académicos, como a desarrollar determinadas competencias y habilidades, nos parecieron razones más que suficientes para apostar por su empleo.

Como estrategia de trabajo cooperativo, la TPA halla su fundamentación en una concepción significativa y constructivista de la educación y del aprendizaje. Este último se estructura de tal forma que la competitividad individual es incompatible con el éxito del grupo, contribuyendo cada integrante, de forma personal e imprescindible, a la realización de la tarea encomendada al equipo. El desarrollo de las actividades en grupo fomenta, además, que los alumnos reflexionen sobre las diversas cuestiones que se les van planteando y que trasladen, posteriormente, sus dudas al profesor, cuya interacción con ellos se basa, así, en dicho proceso de reflexión previa. Al propio tiempo, se trata de una propuesta metodológica que incide en los otros aspectos curriculares que se desarrollan en el aula, en particular, en los relacionados con lo que se ha denominado el *ethos responsable y solidario*.

Con todo, de la aplicación de la TPA se desprenden también efectos perversos. Sus detractores hacen hincapié en el hecho de que el profesor pierde el control sobre la información que circula entre los alumnos, lo que podría traducirse en un deterioro de su transmisión. En ese mismo sentido se alude a la desigualdad que, habitualmente, caracterizará a los diversos grupos en lo relativo a la implicación de los miembros, a su *grado de interacción* y, en general, a su funcionamiento.

## **2. Objetivos**

Los principales objetivos perseguidos con el modelo de trabajo cooperativo que aquí se presenta fueron los siguientes:

1. El fomento del estudio de la asignatura, haciendo responsable a cada alumno de parte de la nota obtenida por sus compañeros.
2. Una mejora en la motivación de los alumnos y, como efecto reflejo de ello, de sus resultados académicos.
3. El desarrollo de determinadas competencias interpersonales por parte de los alumnos, esenciales para la formación de una ciudadanía activa y crítica: enseñar y aprender a planificar, dialogar y alcanzar consensos y participar democráticamente.
4. La adquisición, por aquéllos, de estrategias orientadas a localizar, organizar y transmitir la información.

## **3. Metodología**

Su aplicación práctica tuvo lugar, como dijimos anteriormente, en relación con la asignatura de “Derecho penal II. Las consecuencias jurídicas del delito”, siendo el tema elegido la mediación penal en adultos. Las específicas áreas objeto de estudio fueron las cuestiones relativas a la concreción de los delitos en los que resulta aplicable

la mediación, la formación de los mediadores, la relación de los programas de mediación con el proceso penal y el contenido de los acuerdos reparadores. El mismo, si bien no forma parte del temario oficial de la precitada asignatura ni su contenido es abordado por ninguna otra asignatura, se consideró de sumo interés para la formación de alumnado al constituir uno de sus campos de desarrollo profesional.

Uno de los principales problemas que debe enfrentar esta técnica de trabajo es su comprensión por parte del alumnado. Para facilitarla, procedimos a su secuenciación en diversas fases claramente, que pasamos a explicar a continuación.

La primera fase tuvo como objetivo lograr la participación de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, es decir, la asunción de la propuesta de trabajo de forma colectiva y cooperativa. Para lograrlo, en la primera clase de la asignatura, se les ofreció a los alumnos la posibilidad de llevar a cabo la actividad, indicándoles que podía suponer mejorar la calificación de la asignatura hasta en un punto y explicándoles la metodología que debían seguir en su realización, las bases de trabajo del grupo y los diferentes roles y responsabilidades. En todo momento se trató de aproximarlos a la propuesta de trabajo desde una posición de neutralidad, ilustrándolos acerca de sus ventajas e inconvenientes y respondiendo, de forma equilibrada, a las dudas que les fueron surgiendo al respecto. Toda la información proporcionada les fue posteriormente reiterada por medio de un correo electrónico. Para asegurarnos de que todos ellos conocían suficientemente la información y deseaban comprometerse en la tarea, decidimos darles un plazo de dos semanas.

La prioridad, a la hora de proceder a la formación de los equipos, fue la de intentar minorar las diferencias intergrupales. Para ello acogimos el sistema diseñado por el propio Aronson y sus colaboradores, con arreglo al cual aquélla no debía ser producto del azar, sino de una decisión del profesor basada en criterios de heterogeneidad (de sexos, de nivel académico, de nivel de motivación, de forma de ser...). La constitución de los grupos respetando estos parámetros fue posible al desarrollarse la actividad en el segundo cuatrimestre, lo que nos permitió conocer con anterioridad las características de los alumnos, incluido su nivel académico y su grado de motivación en relación con la asignatura, determinado tanto por su asistencia regular a clase como por las calificaciones obtenidas en el examen parcial. Una vez diseñados los grupos, se comunicó la decisión a los distintos integrantes, los cuales previamente habían manifestado su interés en participar en la actividad. El total de grupos puzzle resultantes fueron siete, integrados cada uno de ellos por cuatro personas, con excepción de dos grupos, lo cuales estuvieron conformados por cinco personas. Estos fueron considerados como personal de refuerzo en sus respectivos grupos puzzle, siéndoles asignados el tema relativo a la relación de los programas de mediación con el proceso penal, al estimarse que era la que presentaba una mayor complejidad. El reparto de los temas se dejó a su arbitrio, procediéndose seguidamente a la constitución de los grupos de expertos.

Para que los diversos equipos de investigación pudieran preparar el bloque temático correspondiente pusimos a su disposición los materiales bibliográficos que considerábamos básicos así como una reseña del material bibliográfico para que pudiesen profundizar en las cuestiones. Se les dio el plazo de dos semanas para que procediesen a trabajar con la documentación y elaborar los primeros materiales. Para facilitarles dicha tarea e intentar alcanzar un cierto equilibrio en el funcionamiento de los diversos grupos puzzle, organizamos cuatro seminarios -con una duración media de 45 minutos- por cada bloque temático. Los seminarios se dirigen, preferentemente, a los especialistas, pero están abiertos a cualquier alumno matriculado en la asignatura. La idea es la de que los especialistas confeccionen, bajo la supervisión del profesor, un material de estudio que pueda transmitirse a los alumnos de cada grupo, haciéndose especial hincapié en los conceptos más importantes y complicados de cada bloque temático. Asimismo ello nos permitía comprobar la dedicación, la calidad de las aportaciones y el grado de comprensión alcanzado por cada alumno.

En la siguiente sesión se procedió nuevamente a la reubicación de los grupos puzzle procediendo cada uno de los expertos a la explicación del material por ellos elaborado, del cual también se les entregaba una copia. A los grupos se les concedió en plazo de dos semanas para la elaboración del trabajo, siendo este expuesto posteriormente expuesto oralmente en clase por uno de los grupos elegido al azar. Finalmente, cada uno de los participantes tuvo que entregar un breve trabajo de reflexión personal sobre la institución de la mediación penal. Para su realización se les concedió un plazo final de dos semanas.

#### **4. Evaluación**

Uno de los aspectos esenciales, así como el que más controversia genera entre los alumnos, de la aplicación de la TPA es el relativo a los criterios e instrumentos de evaluación y calificación. Nos centraremos, en las líneas que siguen, en la cuestión de la calificación final.

Es una nota común a todas las experiencias de aplicación de la TPA, el rechazo que muestran los alumnos al hecho de que su calificación dependa, bien total bien parcialmente, del resultado del grupo. No obstante estimamos, que si el elemento característico del trabajo cooperativo es la interdependencia positiva, este debe estar presente a lo largo de todo proceso, incluido por tanto, el sistema de evaluación. Ello fue lo que pretendimos con el sistema de evaluación por nosotros diseñado, si bien de una forma notablemente matizada. Así, la calificación final (un máximo de 2 puntos) estaría conformada por un componente individual (30%), un componente grupal (65%) y un componente crítico-valorativo (5%). El porcentaje de la nota individual vendría determinado por la elaboración de un trabajo de reflexión personal sobre la cuestión estudiada, la nota grupal por los trabajos elaborados tanto por el grupo puzzle como por el grupo de expertos, en tanto que la nota crítica-valorativa por la autoevaluación

realizada por cada estudiante al resto de sus respectivos grupos puzzle y grupo de expertos en una escala de 1 a 5.

## **5. Valoración**

La forma habitual en que los estudiantes trabajan se caracteriza por su individualidad y por la asunción de un rol pasivo en el proceso de aprendizaje. Ello, es contrario a la natural generación del conocimiento, y supone una limitación en la adquisición de determinadas competencias y habilidades, más allá de los conocimientos teóricos, que deberán aplicar en su vida profesional. Este tipo de técnicas vienen a paliar estas carencias, potenciando habilidades como las comunicativas o su pensamiento crítico.

Por otra parte, la implementación de estas metodologías activas en la que el alumno asume el protagonismo de su formación resultan especialmente motivantes para éstos, lo cual se traduce en un mayor interés por la cuestión objeto de estudio que tiene como resultado un mejor rendimiento académico. La nota más baja alcanzada en la actividad fue de 1,5, siendo superada la asignatura por 27 de los 30 participantes en la actividad.

Especialmente gratificante, y prueba del éxito de la actividad, fueron su asistencia al y sus intervenciones en el seminario internacional de mediación penal que el Instituto de Criminología organizó en el mes de mayo. La calidad de las preguntas formuladas, así como el interés mostrado en profundizar en el campo de la justicia restaurativa, no vino sino a corroborar nuestra positiva valoración de la experiencia.

Como aspectos negativos, debemos resaltar la elevada carga de trabajo que ello supuso para el profesorado, como consecuencia, principalmente, del excesivo tutorizaje ejercido, olvidándonos de nuestro nuevo rol de meros facilitadores y guías del proceso de aprendizaje. Asimismo, la falta de experiencia en la planificación de esta clase de actividades llevó a que el calendario inicialmente diseñado no pudiese ser respetado, alargándose en exceso el periodo de realización de la actividad. Esta misma falta de experiencia también fue señalada por los alumnos, produciéndose problemas en cuanto a la planificación y organización del trabajo, que tuvo como resultado una elevación del grado de dedicación, ya de por sí exigente, que este tipo de actividades demandan. A ello se sumaron ciertas dificultades a la hora de coordinarse los distintos integrantes del equipo.

## **6. Conclusiones**

La experiencia de la aplicación del TPA en relación con la asignatura “Derecho Penal II. Las consecuencias jurídicas del delito” fue notablemente positiva, alcanzándose los objetivos que motivaron su implementación. Ello pese a los problemas

apuntados propios de la falta de experiencia. En este sentido se echa en falta la existencia de un cierto asesoramiento y de apoyo a aquellas personas que deciden poner en práctica nuevas técnicas de aprendizaje. Una cuestión que se plantea, dada la mayor dedicación que la aplicación de estas nuevas técnicas de aprendizaje exigen tanto por parte del profesorado como del alumnado, es la posibilidad de que su diseño y aplicación se realice conjuntamente entre las áreas afines.