

REFLEXIONES SOBRE UNA EXPERIENCIA DE AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA MATERIA DE DERECHO DEL TRABAJO

Lourdes Mella Méndez.
Universidad de Santiago de Compostela
dmlurdes@usc.es

Resumen

En esta comunicación se describe la aplicación de una nueva técnica de aprendizaje cooperativo, denominada técnica puzzle de Aronson, a los alumnos de la asignatura de "Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social II" de la Facultad de Derecho de la Universidad de Santiago de Compostela. Esta nueva técnica de aprendizaje busca el trabajar una lección de la asignatura, la más importante, la de la extinción del contrato de trabajo, mediante la integración de los alumnos en equipos, concretamente en dos, el grupo puzzle y el grupo de expertos. El desarrollo de esta técnica consume seis fases diferentes: la de la información a los alumnos y preparación de la documentación a entregar, la de la constitución de los grupos puzzle y reparto del material, la de la constitución de los grupos de expertos, la del comienzo del trabajo cooperativo, la de la conclusión de éste y la de la exposición del trabajo final o, en su caso, resolución de preguntas y evaluación del profesor.

Como todo, esta técnica tiene ventajas e inconvenientes, pero bien aplicada las primeras superan a los segundos. Entre las múltiples ventajas, cabe destacar la mayor interacción entre los alumnos, su mayor motivación para aprender, su mayor responsabilidad individual y colectiva, el aprendizaje del trabajo en equipo y otras similares. Por su parte, entre los inconvenientes conviene citar la masificación de las aulas o la mayor carga de trabajo para el profesor.

Planteamiento

El objetivo buscado con esta experiencia de autoaprendizaje es el de dar un nuevo enfoque a la enseñanza del Derecho del Trabajo. Tradicionalmente, los alumnos se quejan de que la enseñanza en Derecho es muy teórica, con clases magistrales tediosas y aburridas, lo que ciertamente conlleva a un alto nivel de absentismo por parte de los alumnos y, por ende, de suspensos o, en el mejor de los casos, de no presentados. Ciertamente, un alumno desmotivado, que no asiste a clase, suele ser un alumno perdido. Por lo tanto, obligación fundamental del profesor es, en mi opinión, el de motivar a los alumnos a que asistan a clase y participen en la misma.

Con el fin de conseguir tal motivación se deben buscar nuevas técnicas de aprendizaje -al menos para los profesores y alumnos de Derecho- que sirvan para interesar e involucrar a éstos en el estudio de las distintas materias y aumentar su rendimiento personal. Entiendo que no hay mejor forma de motivar a alguien para aprender algo que hacerle protagonista de ese proceso de aprendizaje, máxime cuando ese aprendizaje sirve para enseñar a otros. De hecho, la filosofía de los nuevos planes de estudio y de los créditos ECTS caminan en esa dirección, en la que el alumno es el que asume la responsabilidad principal y protagonismo de su propio proceso de aprendizaje.

Pues bien, en esta línea, decidí poner en marcha una nueva técnica de trabajo y aprendizaje en clase denominada Técnica puzzle de Aronson.

Estrategia

Esta técnica se aplica al aprendizaje de una concreta lección del programa de la asignatura “Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social II”, que forma parte del remozado plan de estudios (2003) que se imparte en la Facultad de Derecho de Santiago de Compostela para la obtención del título de licenciado en Derecho.

Sus principales datos descriptivos son los siguientes:

- Código: 611303.
- Tipo: Troncal.
- Ciclo, curso y cuatrimestre: Primer ciclo, 3º curso de la licenciatura de Derecho y segundo cuatrimestre.
- Créditos totales: 4,5 (3 teóricos y 1,5 prácticos).
- Departamento: Derecho Mercantil y del Trabajo.
- Área: Derecho del trabajo.
- Grupo C: 50 alumnos.
- Horario clase: Lunes, martes y miércoles de 16 a 17 horas.

La lección elegida para trabajar en clase con la Técnica puzzle de Aronson es una de las más importantes del programa de la mencionada asignatura. Tal elección no es arbitraria, sino todo lo contrario, pensada y muy pensada, porque se confía en que, una vez acabada la actividad práctica, los alumnos serán capaces de interiorizar, comprender y retener mejor lo aprendido. Ciertamente, dado que habrán sido protagonistas activos de su propio proceso de aprendizaje y se habrán implicado mucho más que respecto de otras materias que se expliquen por medio de la lección magistral u otros métodos (estudio directo e individual por manual, trabajo, etc.), la retención será mejor y más duradera en el tiempo.

De otro lado, también es importante escoger bien la lección desde el punto de vista de su estructura, pues conviene que aquella tenga epígrafes claros y definidos, en número suficiente para todos los miembros de los equipos puzzle y equilibrados en su contenido y dificultad. Así las cosas, resulta claro que no todas las lecciones de un programa se adaptan con facilidad a este sistema de autoaprendizaje.

En el caso descrito, la lección elegida es la relativa a “la extinción del contrato de trabajo”, en la que se explican cuestiones tan interesantes y prácticas como los distintos tipos de despido (causas, forma, indemnizaciones, proceso). Veamos sus epígrafes.

Lección 18ª: EXTINCIÓN DEL CONTRATO DE TRABAJO:

I. Extinción por mutuo disenso y cumplimiento: 1) Causas válidamente pactadas. Condiciones resolutorias. 2) Término. Pacto de permanencia.

II. Extinción por voluntad del trabajador: 1) Preavisada y sin causa: la dimisión. 2) Sin preaviso y sin causa: el abandono.

III. Extinción por incumplimiento del empresario: forma y efectos. Reglas especiales.

IV. Extinción por imposibilidad sobrevenida de cumplimiento: 1) Por desaparición o incapacidad de las partes (muerte, incapacidad o jubilación). 2) Fuerza mayor y causas

económicas, técnicas, organizativas o de producción. 3) Despido objetivo (causas. Forma y efectos).

V. Extinción por incumplimiento grave y culpable del trabajador: el despido disciplinario: 1) Causas. 2) Forma. 3) Calificación y efectos.

El desarrollo de la técnica abarca seis interesantes fases, en las que se plantean problemas inesperados a resolver. La idea general es hacer equipos de trabajo (grupos puzzle y grupos de expertos que trabajen sobre los distintos epígrafes de la lección) en los que se refuerza el aprendizaje cooperativo.

1ª fase: información a los alumnos y preparación del material (una semana, tres horas de clase)

Dado que a clase asisten regularmente unos cincuenta alumnos, en esta primera fase (una semana) se propone (el primer día) la idea en clase, el tema a trabajar, se explica el método de trabajo en grupos puzzle y de expertos y la evaluación del trabajo y su incidencia en la nota final. Se deja que los alumnos lo piensen y, el segundo día, se resuelven las dudas que puedan haber surgido; el tercero se concreta el proyecto y, finalmente, se decide hacer. Quede claro que el tiempo de estas tres primeras clases puede ser compartido, al menos en alguna de ellas, con la explicación o trabajo habitual de otras lecciones del programa. Ciertamente, una vez expuesta la idea inicialmente en clase conviene seguir con el desarrollo habitual de la misma, en espera de que los alumnos tengan tiempo para reflexionar sobre aquélla (fuera de la hora lectiva) y planteen los posibles inconvenientes o problemas que puedan surgir.

- Resueltas todas las dudas y decididos a seguir adelante con la estrategia planteada, se exige a los alumnos un *compromiso formal* de asistencia a clase y de trabajo personal en los grupos. Dicho compromiso incluso puede documentarse por escrito con la correspondiente firma de cada alumno. Se busca el compromiso serio y decidido de los alumnos; la participación en esta actividad es voluntaria, pero una vez que se comprometen a realizarla deben actuar en consecuencia so pena de sanción (reducción o penalización de su nota final).

- Se advierte a los alumnos que los que decidan no participar desde el inicio en esta actividad no podrán incorporarse a ella con posterioridad, con independencia de que puedan asistir a clase en la última fase de aquélla, o sea, la de la exposición de los trabajos en clase.

- Paralelamente, fuera de las horas de clase, el profesor prepara el material y las fotocopias que va a entregar a los alumnos para trabajar en el aula.

- En esta fase preparatoria también es importante reparar en otros aspectos que, generalmente, nos pasan despercebidos, como el de los espacios materiales. En efecto, esta nueva forma de aprender necesita una cierta flexibilidad en la distribución de las mesas y sillas de los alumnos, que deberán disponerse en círculo para que los alumnos puedan trabajar con una determinada proximidad e intimidad sin molestar a compañeros de otros grupos. Por lo tanto, deben rechazarse aquellas aulas que dispongan de pupitres fijos e inamovibles y buscar otras nuevas que nos permitan la referida flexibilidad. También parece conveniente que dicha aula tenga un buen aislamiento acústico o, en caso contrario, no esté próxima a zonas en las que se realiza una tarea que requiere un silencio escrupuloso (v. gr., exámenes), pues el trabajo en clase de los distintos grupos puede conllevar un nivel de ruido superior al habitual.

2ª fase: constitución de grupos puzzle, reparto del material y aclaración de dudas (una clase)

- En esta segunda fase, el profesor (yo) procede a dividir los 50 alumnos en 10 grupos puzzle, cada uno de 5 miembros (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J) buscando la máxima heterogeneidad. En este sentido, pretendo que cada grupo puzzle se integre por alumnos de ambos sexos (posiblemente tres chicas y dos chicos, dado que éstos son menos numerosos), de distintos países o lugares, distinto expediente académico (previa comprobación), distinto carácter (introvertido, extrovertido, tímidos, motivados, etc.) y, en general, distintas características. Para poder disponer de estos datos previos, es importante analizar toda la información disponible sobre los alumnos, proporcionada ya por la Universidad (listas de alumnos, actas), ya por aquéllos directamente a través de sus correspondientes fichas o conversaciones previas en las clases o sesiones de tutorías. Con esta finalidad, parece importante que la realización de esta experiencia se lleve a cabo cuando el curso académico ya ha consumido algunas sesiones o semanas y, por lo tanto, ya se ha producido una cierta interacción y conocimiento mutuos entre los alumnos, así como entre éstos y el profesor. Una vez disponibles los datos iniciales, se forman los grupos puzzle en clase.

- Elegido el tema para trabajar en grupo, el profesor lo presenta a los alumnos repartido en tantos epígrafes como integrantes tienen los grupos, o sea, cinco. Presentados los epígrafes, corresponde ahora entregar el material a los alumnos para que puedan preparar aquéllos. Se les darán fotocopias de esta lección por tres manuales diferentes para que aprendan a ver la estructura, partes fundamentales e ideas básicas de cada tema, así como enfoques y opiniones diferentes sobre las materias. También se les puede entregar jurisprudencia relevante sobre las mismas (que incluso pueden haber buscado ellos previamente en otra actividad práctica de investigación).

- Se aclaran las dudas que todavía quedan sobre el método de trabajo y las funciones a realizar cada uno. Así, se puede indicar cuáles son los epígrafes más complejos (en este caso, los III, IV y V) y la conveniencia de que éstos correspondan a los alumnos con mayor capacidad (o si en algún grupo hubiese un alumno más, la oportunidad de que este alumno trabaje “de refuerzo” con algún compañero en esos epígrafes).

3ª fase: constitución de grupos de expertos (una clase, la misma que la de la anterior fase)

- Una vez ya constituidos los grupos puzzle, la primera tarea que corresponde a éstos es la de repartirse entre ellos los distintos epígrafes (I, II, III, IV y V), lo que puede hacerse siguiendo los gustos de los alumnos y las indicaciones de complejidad efectuadas por el profesor. Se avisa de que, una vez distribuidos los epígrafes, ya no se podrán cambiar y que cada alumno será responsable de su preparación.

- Cada miembro del grupo puzzle es “rebautizado” con el número de su epígrafe: I, II, III, IV y V.

- Inmediatamente después, se deshacen los grupos puzzle y se constituyen los *grupos de expertos* según los números de los epígrafes (v. gr., todos los núms. 1, todos los núms. 2, etc.). Los alumnos tienen que levantarse de la silla que ocupaban en el grupo puzzle e ir a ocupar otra en el lugar en el que se constituye el grupo de expertos

de su mismo número de epígrafe. Estos cambios físicos deben realizarse los más rápido y silenciosamente posible.

- Como se aprecia, el que se constituyan los dos tipos de grupos de manera seguida determina que, en este momento inicial, el primer grupo -el puzzle- es más bien simbólico o formal, pues se constituye pero no se trabaja en él. Ello es así porque la labor que cada uno de sus integrantes ha de realizar dentro de él todavía está sin preparar, lo que se hará de seguido en el grupo de expertos.

4ª fase: comienzo del trabajo cooperativo (dos clases: una, la misma que la de las dos fases anteriores y otra más)

- El grupo de expertos, una vez reunido, decide cómo va a trabajar sobre el epígrafe que les ha tocado preparar. Todos deben trabajar y aprender, así que una manera puede ser la de que cada uno elabore, individualmente y por escrito (dos o tres folios máximo), el contenido y la estructura de la pregunta, partiendo de los materiales con los que se cuenta. También cabe que, por ejemplo, divididos en parejas, se repartan el trabajo de análisis de la bibliografía facilitada, compartiendo después los resultados entre todos; o que, en fin, unos lean la documentación y otros tomen notas o hagan esquemas sobre las ideas o problemas principales que presenta el epígrafe en cuestión. De ser necesario, este trabajo puede -e incluso debe- continuar fuera del aula de manera más íntima y personal, como ocurre cuando algún alumno no ha prestado suficiente atención al contenido de la documentación y, por lo tanto, no la ha asimilado correctamente.

- En la segunda clase, se continuará con el trabajo realizado el día anterior. Así se comentarán y leerán entre todos los trabajos realizados, ya individualmente, ya por parejas, y se elegirá el que se considere mejor, que, sin perjuicio de que aún pueda perfeccionarse con algunos nuevos comentarios, será con el que todos trabajarán *a posteriori*. Para decidir cuál es el mejor trabajo, se puede y debe contar con la supervisión del profesor, presente en clase.

- Finalmente, cada individuo regresa a su grupo puzzle con los resultados del trabajo realizado en el grupo de expertos. En este momento, cada alumno debe tener muy claro el contenido y estructura de su epígrafe, pues debe ser “un experto” en el mismo. Ahora que ya se ha aprendido, que ya se sabe, ahora toca enseñar a otros (con lo que se seguirá aprendiendo, y seguramente más que antes).

5ª fase: conclusión del trabajo cooperativo (dos clases)

- Constituidos, de nuevo, los grupos puzzle, cada alumno explica, por orden de los epígrafes, oralmente a los demás el contenido de su trabajo, asegurándose de que todos lo entienden correctamente. En este sentido, dicho alumno debe resolver todas las dudas e interrogantes que se formulen al respecto. Además, aquél facilitará a cada miembro de su grupo una copia del trabajo final (elegido como el mejor) realizado en el grupo de expertos.

- En este momento, el alumno “experto” está comprobando personalmente el grado de comprensión que él mismo tiene del contenido de su epígrafe, así como su facilidad o dificultad para enseñárselo a otros. Aquél sigue aprendiendo -y reforzando lo aprendido- a través de su enseñanza a los miembros de su equipo originario, ahora, por cierto, “unos desconocidos”, pues las dos últimas sesiones de trabajo intenso han sido con compañeros diferentes (los expertos).

- Finalmente, los cinco integrantes del grupo puzzle deben haber explicado a sus compañeros su epígrafe y, a su vez, estudiado el de éstos. Para este estudio puede y debe utilizarse un tiempo al margen de la clase.

6ª fase: exposición en clase (opcional), resolución de preguntas y evaluación del profesor (una clase)

A) Exposición del trabajo. Por sorteo o voluntariamente, se decide qué grupo puzzle va a exponer oralmente en clase su trabajo. Existe una *condición*: las preguntas que se formulen sobre un epígrafe no pueden ser contestadas por el alumno que lo realizó, sino por otro compañero del grupo puzzle. Se pretende así conseguir que todos los alumnos se impliquen y responsabilicen del aprendizaje de toda la lección. Esto, sin duda, puede añadir un elemento de presión, pero también de unión y reforzamiento de los lazos del grupo. No existen intereses individuales, sino colectivos.

B) Si el profesor o los alumnos no quisieran la exposición en clase, aquél recabará de cada grupo puzzle un dossier con el trabajo de cada epígrafe. El profesor realizará tres preguntas breves a cada uno de los miembros del grupo, con la misma condición que ya se comentó.

- La puntuación final del trabajo será la misma para todos los integrantes del grupo puzzle. Dicha puntuación será la media de la nota del dossier (o, en su caso, de la exposición oral) y de la resolución de preguntas.

- La nota de este trabajo representa el 20% de la nota final, lo que parece equilibrado si se repara en que esta actividad supone dos o tres semanas de trabajo en horas lectivas del total de las cuarenta y cinco del cuatrimestre.

Se realizará otro trabajo más de carácter práctico, más sencillo y de producción individual (quizás el comentario de una sentencia o resolución de un caso práctico) que supondrá el 10% de la nota total. En suma, un 30% con dos actividades prácticas.

- Los alumnos que no participen en estas actividades sólo podrán obtener, como máximo, el 70% de dicha nota.

Conclusiones y valoraciones finales

Positivas:

a) *Posibilidad de conocer y poner en marcha nuevos instrumentos cognitivos útiles a través de nuevas estrategias y desarrollando nuevas habilidades y competencias.* El conocimiento de estos nuevos procesos de aprendizaje permite la comparación con los tradicionales y, en consecuencia, extraer lo mejor de cada uno de ellos o la utilización de uno u otro según sus ventajas e inconvenientes respecto de su finalidad o caso concreto objeto de estudio. Se aprende una nueva forma de trabajar, una nueva manera de aprender, que será en equipo cooperativo, frente a los tradicionales estudio en grupo o estudio individual y solitario de las distintas materias. Así, el trabajar en estos equipos va a obligar a negociar roles, distribución de materias, resolución de dudas, asunción de tareas de dirección o apoyo, etc. El equipo tiene sus reglas, puede que diferentes uno de otro, hay que conocerlas y adaptarse a ellas.

b) *Mayor posibilidad de conocimiento e interacción entre alumnos de diferentes sexos, edades, países, culturas, religiones y otras diferencias similares.* Muchas veces, sin este tipo de prácticas de trabajo en común muchos alumnos pasan el curso académico sin establecer contacto entre sí, colaborar o puede que sin ni siquiera hablar. Esta interacción favorece claramente el carácter extrovertido del alumno, la pérdida de la timidez o la desaparición de recelos o prejuicios respecto de otros alumnos diferentes. A su vez, la heterogeneidad del grupo constituye la garantía de que se puedan generar conflictos o controversias, elemento clave para provocar la madurez de sus miembros, desde el punto de vista del desarrollo de la tolerancia y el espíritu crítico.

c) *Mayor refuerzo de la comunicación, conocimiento y colaboración entre los miembros de cada uno de los equipos puzzle y de expertos.* El trabajar en equipo cooperativo permite compartir unas metas y objetivos comunes, lo que crea una interdependencia positiva entre los miembros de aquél. Dicha interdependencia significa que todos los miembros del grupo están interesados por el máximo aprendizaje de cada uno de sus compañeros, por lo que la motivación, ayuda y ánimos serán constantes y recíprocos. Los participantes se hallan relacionados de forma tal que cada cual sólo puede alcanzar sus objetivos si, y sólo si, los demás consiguen los suyos propios. Además, el aprender a trabajar en equipo implica aprender a resolver los conflictos que, de seguro, surgirán entre los miembros de aquél. La comunicación, negociación, toma de decisiones y solución de conflictos siempre deben estar presentes en los equipos de trabajo.

d) *Asunción de una mayor responsabilidad individual.* El tener que responder frente a los compañeros de los grupos puzzle y explicarles el contenido del epígrafe estudiado, o el tener que responder a las preguntas de un epígrafe alguien que no fue el encargado de prepararlo en el grupo de expertos, o el que la nota final sea la misma para todos los miembros del equipo puzzle supone, sin duda, una mayor responsabilidad para cualquier alumno mínimamente preocupado y serio. Su actitud, trabajo y conocimientos afecta de una manera directa a los miembros del equipo, así como las de los demás a él. No hay éxito o fracaso individual, sino colectivo.

e) *Más motivación e ilusión,* ya sea por estar ante una nueva manera de aprender, ya sea por estar integrados en equipos de trabajo, y no sentirse solos o tener que responder ante los compañeros, generalmente los alumnos están más motivados y tienen más ilusión para trabajar la lección *supra* mencionada con esta técnica del puzzle de Aronson. De hecho, en esta experiencia práctica ha participado voluntariamente más del noventa por ciento de los alumnos que asisten a clase, frente a la mucho menos significativa participación que se produjo en otras actividades prácticas, como, por ejemplo, la de búsqueda de jurisprudencia sobre un determinado problema jurídico y posterior exposición oral en clase.

f) *Mayor productividad y rendimiento final,* es decir, comprensión del tema estudiado y permanencia en el tiempo de los conocimientos adquiridos. La implicación directa de cada uno de los miembros del equipo en una parte concreta de la lección, así como su exposición a los compañeros de equipo e, incluso, de toda la clase, o la resolución de dudas facilita que los conocimientos se adquieran y fijen por más tiempo. Esta es una conclusión fácilmente constatable tanto por la experiencia propia (no hay mejor forma de aprender que enseñando a otros) como por la de los alumnos que realizan este tipo de prácticas, tal y como ellos mismos ponen de manifiesto en diferentes conversaciones.

Además, la mayor productividad también se hace patente desde otro punto de vista: el de la nota final alcanzada en la asignatura de que se trata en el curso académico. Como ya se apuntó, esta actividad fue realizada casi por la práctica totalidad de los alumnos y, la mayoría de los equipos obtuvo la puntuación máxima o cercana a ella (dos puntos), con lo que esta actividad repercutió de forma positiva aumentando la nota del examen final tipo test, valorado con un máximo de siete puntos (se recuerda que un punto adicional se podía conseguir por la realización de una actividad práctica individual). Si habitualmente el porcentaje de aprobados en esta disciplina se sitúa sobre el cincuenta o sesenta por ciento, con este tipo de actividad práctica aquél se elevó hasta el ochenta por ciento. El resultado en los test fue similar al de otros cursos, pero al tener que sumar a aquél la nota de la referida actividad práctica, el índice de aprobados aumentó significativamente. La iniciativa fue, pues, todo un éxito.

Negativas:

1) *Masificación de alumnos.* Se está ante una técnica que debe ser puesta en marcha con un número razonable de alumnos, posiblemente hasta cincuenta. En caso contrario, el descontrol que se puede producir puede ser grave e impedir el éxito de aquélla. Repárese en que, por un lado, los alumnos distribuidos entre los distintos equipos en clase tienen que hablar entre ellos, lo que -de ser muchos- puede generar un nivel de ruido y desorden insoportable, y, por otro, el profesor tiene que conocer y supervisar todo el trabajo que se está desarrollando en los múltiples equipos. Con más de diez, tal tarea parece inalcanzable.

2) *Desmotivación o indisciplina de algún miembro del equipo.* Ya se ha comentado que durante la primera semana dedicada a preparar esta técnica e informar a los alumnos sobre la misma se debe dejar muy claro a éstos unas normas básicas, como son la necesidad de un *compromiso serio* de asistencia a clase y de trabajo personal en los diferentes grupos. La participación en esta actividad es voluntaria, pero una vez que se comprometen a realizarla deben actuar en consecuencia so pena de sanción, que puede consistir en la reducción o penalización de su nota final con la nota que se ha asignado a esta actividad (dos puntos). También puede acordarse que cada equipo asuma una cierta responsabilidad sobre la conducta de cada uno de sus miembros y tenga la posibilidad de buscar soluciones para este tipo de comportamientos individuales y otros similares, como la puntual ausencia por enfermedad de algún miembro.

3) *Asistencia a clase de alumnos que no están incorporados en ningún grupo.* Ya se ha indicado también que se advierte a los alumnos de que los que decidan no participar desde el inicio en esta actividad no podrán incorporarse a ella con posterioridad, pues, una vez constituidos los grupos, la incorporación tardía de algún miembro resulta problemática dado que el trabajo ya está distribuido y en marcha. Lo habitual es que los alumnos que no participan en los grupos no vengán a clase, con todo, si viniesen tendrían que quedar al margen de los grupos o, como mucho, acercarse a ellos y limitarse a observar su trabajo. Ahora bien, siempre caben excepciones, pues los alumnos que vienen a clase por primera vez y con causa justificada (v. gr., por enfermedad, viaje de estudios en el extranjero, etc.) cuando los grupos ya están constituidos podrían incorporarse como refuerzo a algún grupo siempre que éste lo permitiese. En cualquier caso, puede ser recomendable que cualquier alumno al margen de los grupos asista a clase en la última fase de los trabajos, o sea, en el momento de la exposición de éstos en clase.

4) *La mayor carga de trabajo para el profesor.* Desde el punto de vista de éste, sin duda alguna la aplicación de esta nueva técnica de aprendizaje -al igual que cualquier otra distinta de la clásica clase magistral- supone una mayor carga de trabajo, ya sea antes, durante y después del desarrollo de la Técnica. “Antes” porque, previo a su aplicación, hay que hacer una tarea de selección y búsqueda de la lección a trabajar y del material que se va a entregar a los alumnos; “durante” porque hay que supervisar el trabajo de los equipos en clase, orientándoles y resolviendo sus dudas, revisando los escritos de los miembros del grupo de expertos, así como la exposición final o, en su caso, realización de preguntas a los miembros de los grupos puzzle. “Después” porque queda toda la labor final de valoración del trabajo realizado y puntuación del mismo.

Con todo, conviene añadir que el nuevo papel del profesor se caracteriza, sobre todo, por organizar los grupos y la propuestas de aprendizaje y actuar como mediador y guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se genera en el interior de cada uno de los grupos.

Valoración del aprendizaje cooperativo por comparación con otras técnicas de aprendizaje grupal

Todo aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupo, pero no todo aprendizaje en grupo es aprendizaje cooperativo. En este sentido, resulta clarificador comparar sus principales diferencias, comenzando por las peculiaridades del primero.

Así, el aprendizaje cooperativo se caracteriza por: a) grupos de trabajo heterogéneos, frente a los no necesariamente heterogéneos u homogéneos de las otras técnicas. b) Centrar su interés en el máximo rendimiento de todos los miembros del grupo (interdependencia positiva); las otras en el resultado del trabajo realizado. Dado que todos los miembros del equipo tienen asignada una parte diferente de la lección a la de los otros, todos tienen interés en que todos aprendan y tengan éxito en su tarea. c) La responsabilidad individual de la tarea asumida, frente a la responsabilidad sólo grupal de los otros modelos. Cada miembro tiene una cuota de responsabilidad que sólo él gestiona. d) La responsabilidad colectiva consistente en ayudar a los demás, respecto de la libre decisión de hacerlo o no. Dicha responsabilidad se centra en acciones de tutorización y de ayuda mutua entre los miembros del grupo. e) Liderazgo compartido, en contraposición a la regla común de la existencia un sólo líder. En efecto, en el grupo tradicional suele darse la delegación de autoridad en el miembro más capacitado del mismo, al que se le atribuye el liderazgo, mientras que en los grupos cooperativos se busca el liderazgo compartido entre todos los componentes. Cada uno es especialista en una parte de la lección y, por lo tanto, líder en ella. f) La meta de aprender lo máximo posible, en comparación con la más sencilla de realizar la tarea asignada, sin mayores pretensiones cognitivas. g) El papel del profesor, que interviene directamente estructurando y supervisando el trabajo en equipo; en el resto del trabajo grupal su función es principalmente evaluadora. Y h) la realización del trabajo fundamentalmente en el aula, frente a la regla contraria de los otros tipos de trabajo en grupo, en los que el trabajo se hace fuera de las horas lectivas y, generalmente, sin control del profesor.

Bibliografía básica

AGELET, J. *et altri* (2000). *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender a la diversidad*. Barcelona: Graó.

COLL, C. y COROMINAS, R. (1990). "Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar" en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (compiladores) (1990) *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Psicología.

COLOMINA, R., y ONRUBIA, J. (2001). "Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos" Cap. 16 en C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (2001). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2 (2ª ed.) Madrid: Alianza Editorial.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.

ECHETA, G. y MARTÍN, E. (1990). "Interacción social y aprendizaje" en A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. 3 Madrid: Alianza Psicología.

ECHETA, G. (1995). "El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje" en Fernández, P. y Melero, M.A. (1995) (*ob. Cit. infra*).

DÍAZ-AGUADO, Mª. J. (1996). "Aprendizajes cooperativo y experiencias de responsabilidad" en *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Vol. 1. *Fundamentación Psicopedagógica*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.

DÍAZ-AGUADO, Mª J. (2003). *Aprendizaje cooperativo y educación multicultural*. Madrid: Pirámide.

DÍAZ-AGUADO, Mª J. (2004). *Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: INJUVE, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (Caja de materiales con documentos y video; uno de ellos dedicado en particular al aprendizaje cooperativo).

DURÁN, D., TORRÓ, J. y VILA, J. (2003). *Tutoría entre iguales*. Barcelona: ICE de la UAB.

FERNÁNDEZ, P. y MELERO, M. A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

GILLIES, R. M. & ASHMAN, A. F. (2003). *Co-operative learning: the social and intellectual outcomes of learning in groups*. Londres: Routledge Falmer.

GUITART, R. (1998). *Jugar y divertirse sin excluir. Recopilación de juegos no competitivos*. Barcelona: Graó.

JHONSON, D, JHONSON, R. y HULEBEC, E. J. (1994). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Paidós, 1999.

LOBATO, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Euska Eriko Unibersitatea.

MIR, C. y otros. (1998). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.

MONEREO, C. (Coord.) (2000). *Instantáneas. Proyectos para atender a la diversidad*. Barcelona: Celeste.

MONEREO, C. y DURÁN, D. (2003). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.

OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PUP.

PUJOLAS, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.

SERRANO, J. y GONZÁLEZ-HERRERO, E. (1996). *Cooperar para aprender. ¿Como implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?*. Murcia: D.M.

SHARAN, S. (1994). *Handbook of cooperative learning methods*. Londres: Praeger.

Cuestiones o consideraciones para el debate

1) ¿Merece la pena hacer el esfuerzo de innovar en la enseñanza universitaria con la puesta en marcha de nuevas técnicas de aprendizaje como la aquí descrita?

2) En los últimos años la innovación en la enseñanza, especialmente en la universitaria, viene sobre todo de la mano de las nuevas tecnologías (aulas virtuales, tutorías virtuales, bases de datos, etc.), que incluso favorecen la implantación de sistemas no presenciales. La técnica aquí descrita que, en principio no las utiliza, ¿qué ventajas tiene frente a aquéllas? En mi opinión, se refuerza más el contacto directo y el lazo humano (real no virtual) entre los alumnos que trabajan en estos equipos.

3) ¿Cuáles son las técnicas de aprendizaje cooperativo más utilizadas y su valoración real?