

El aprendizaje cooperativo y colaborativo en la formación de los jueces y juristas

Cooperative and Collaborative learning for Training Judges and lawyers.

1

José García Añón

Institut Universitari de Drets Humans

Universitat de València

Email: garciaj@uv.es

Resumen

En el texto se proponen las metodologías de aprendizaje cooperativo y como colaborativo como un instrumento idóneo para la formación de jueces y juristas. Se proporciona información de experiencias realizadas en diversos ámbitos del Derecho.

1. Introducción; 2. ¿cómo aprendemos?; 3. ¿Qué es el aprendizaje cooperativo; 4. Las características del aprendizaje cooperativo; 5. Aprendizaje cooperativo y Aprendizaje colaborativo; 6. ¿Por qué esta metodología es adecuada para la formación de la función judicial? 7. Una propuesta de dinámica con el método puzzle: Identificación policial por raza o étnia. 8. Los resultados. Referencias bibliográficas y enlaces.

Palabras clave

Carrera judicial, formación de los jueces, aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo.

Abstract

In this text, collaborative and cooperative learning methodologies are proposed as a suitable tool for training judges and lawyers. It is provided information on experiences in various areas of Law.

Key words

Judicial career, training of judges, cooperative learning, collaborative learning.

El aprendizaje cooperativo y colaborativo en la formación de los jueces y juristas

Cooperative and Collaborative learning for Training Judges and lawyers.

José García Añón

Institut Universitari de Drets Humans

Universitat de València

Email: garciaj@uv.es

1. Introducción

En este texto se presenta el aprendizaje cooperativo como una propuesta que puede ser útil no solo para la formación en la etapa de educación superior (por ejemplo, Millis/Correll, 1997; Bruffee, 1999) sino también en estudios de postgrado y de especialización profesional, ya sea en la formación inicial y continua, como puede ser la preparación de jueces u otros profesionales del Derecho.

Cualquiera que se haya encontrado en el proceso de aprender a ser jurista no podría imaginar durante sus años en la carrera, o posteriormente, al realizar un postgrado, la compleja realidad de relaciones, intereses, bienes y valores que entran en juego en cada uno de los problemas o casos a los que tiene que enfrentarse. Al mismo tiempo, la estructura de un grupo de trabajo o de relación con los clientes, o frente a los adversarios, o la gestión de un equipo grupo humano que tiene que dirigir un juez o un abogado, entre otros ejemplos, son suficientes para plantear el aprendizaje en los diferentes momentos de la formación del trabajo cooperativo, colaborativo, el competitivo o el individualista. En definitiva, el método de trabajo en grupo, además de favorecer la adquisición de contenidos, desarrolla competencias que van a ser necesarias en el desempeño profesional, como la distribución e identificación de funciones, la asignación de tareas, la resolución de conflicto, o el reconocimiento de metas y objetivos comunes.

Existe amplia bibliografía y documentación sobre las ventajas de este tipo de aprendizaje en la formación continua y en el puesto de trabajo, así como asociaciones, plataformas y grupos de investigación que ofrecen materiales y experiencias¹.

Pero, ¿de que forma se pueden introducir estas metodologías en la formación de los jueces o de los profesionales del Derecho, en general? Esto nos remite a una pregunta más amplia que hemos tratado de responder en este y en el anterior número de esta revista: qué características debe tener la formación y el aprendizaje de la función judicial. En este trabajo partiremos de las metodologías activas de aprendizaje como un instrumento que favorece el aprendizaje (“¿cómo aprendemos?”). Brevemente, expondremos qué es el aprendizaje cooperativo, sus características y trazaremos una distinción del aprendizaje colaborativo. A continuación se justifica porqué es una metodología adecuada para la formación de jueces y juristas. Terminaré con la exposición de una dinámica sobre argumentación jurídica en un supuesto de identificación por etnia y discriminación a partir de posiciones jurisprudenciales contrapuestas que puede servir para entender cómo se articula esta metodología en la práctica.

2. ¿Cómo aprendemos?

De forma sintética, y teniendo en cuenta las propuestas e investigaciones que se han realizado sobre la manera en la que accedemos al conocimiento, se podría decir que, el aprendizaje se realiza de forma eficaz por este orden: 1) aprendizaje entre iguales (cooperativo); 2) aprendizaje basado en problemas (a partir de la realidad); 3) aprendizaje reflexivo y activo (a partir del desempeño); y 4) aprendizaje constructivo: por descubrimiento personal a partir de la información que se recibe y del conocimiento que se tiene previamente. (De Miguel)

La reflexión es importante porque pasamos de centrarnos en cómo se enseña a prestar atención también a cómo se aprende. Si tenemos en cuenta cómo aprendemos y utilizamos métodos que favorecen el aprendizaje, con algunas de las características de las señaladas, los estudiantes accederán con más facilidad al conocimiento.

El constructivismo se encuentra en la base de esta metodología que considera al estudiante como factor esencial en la construcción del conocimiento. Por tanto, el aprendizaje dependerá del conocimiento previo que tenga (aprendizaje significativo) sobre el que construye y favorece la construcción de nuevos aprendizajes por las relaciones de conocimiento que se establecen. De hecho, las investigaciones realizadas señalan que la transferencia de conocimiento de una situación a la siguiente depende del contexto en el que el estudiante primero accedió al conocimiento. (Young, 2010 137-138)

El aprendizaje cooperativo es una forma de aprendizaje activo frente a lo que caracteriza el aprendizaje que denominamos tradicional: el instructor es el que proporciona la información, que es el contenido del saber, a través de conferencias o material escrito. De esta forma la interacción se produce entre el instructor-aprendiz, al que no se le exige una conducta activa, basta con la recepción de la información. La segunda forma de interacción se produce con el material escrito proporcionado por el instructor. El

¹ Puede consultarse en la bibliografía y enlaces que acompañan este trabajo.

compromiso del aprendiz consiste en expresar el conocimiento adquirido al instructor para su evaluación. Desde esta perspectiva, la interacción en el aprendizaje se reduce a esos dos aspectos. Lo que añaden los métodos activos de aprendizaje es que favorecen también la interacción entre los propios aprendices, porque ya hemos señalado que esto favorece el acceso al conocimiento.

Se puede sintetizar las características del cambio propuesto por Johnson, Johnson & Smith (1991): “Primero, el conocimiento se construye, descubre y transforma por los estudiantes. Los profesores crean las condiciones en las que los estudiantes pueden construir lo significativo a partir del material estudiado procesándolo a través de las existentes estructuras cognitivas y entonces reteniéndolas en la memoria de largo plazo donde permanece abierto a un ulterior procesamiento y su posible reconstrucción. Segundo, los estudiantes construyen activamente su propio conocimiento. El aprendizaje se concibe como algo que el aprendiz hace, y no algo que se da al aprendiz. Los estudiantes no aceptan pasivamente el conocimiento de su profesor o del curriculum. Activan su estructuras cognitivas o construyen nuevas para subsumir la nueva aportación. El esfuerzo del profesor tiene como objetivo desarrollar las competencias y talentos de los estudiantes. Cuarto, la educación es una transacción personal entre los estudiantes y entre los profesores y los estudiantes porque trabajan juntos. Quinto, todo lo anterior solo puede tener lugar dentro de un contexto cooperativo. Sexto, la enseñanza se asume como una aplicación compleja de teoría e investigación que requiere una considerable formación del profesor y depuración continua de habilidades y procedimientos.”

3 ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?

El aprendizaje cooperativo es un método o conjunto de métodos² vinculado a la modalidad de docencia³ de trabajo en grupo o en equipo en la que se favorece que los alumnos aprendan entre ellos. Implica procedimientos de enseñanza que consisten en la organización de los alumnos en pequeños grupos en los que trabajan conjuntamente de forma coordinada con la finalidad de aprender unos de otros, del profesor y de su entorno para resolver casos, problemas y profundizar en su propio aprendizaje.

Con este método los estudiantes pueden alcanzar los objetivos de aprendizaje tan solo si el resto de estudiantes con los que se trabaja de forma cooperativa alcanzan los que tienen asignados, puesto que todos los miembros del grupo son necesarios para que la tarea pueda realizarse con éxito. De esta forma, además de favorecer la eficiencia del aprendizaje y mejorar el rendimiento académico se desarrollan actitudes y valores positivos. Por otra parte, se mantiene un elevado nivel de atención, fomentando la retroalimentación y participación de los alumnos en clase, la satisfacción de sus necesidades y expectativas, respetando unos valores formativos y cumpliendo con los objetivos de la asignatura.

²Los métodos son las “formas de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente”.(De Miguel, 2006a, 22)

³ Las “modalidades” de docencia que serían “las maneras distintas de organizar y lleva a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje.” (De Miguel, 2006a, 19)

Al aprendizaje cooperativo en general cabe atribuir diversas ventajas y fortalezas en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los estudiantes (Finkel, 2008). De estos puntos fuertes, la dinámica de grupo puzzle refuerza especialmente, como hemos señalado, dos: la interdependencia positiva y la exigibilidad individual. Sin duda se trata de una dinámica que da un interesante dinamismo al desarrollo de la clase, facilita que los estudiantes se impliquen en la misma y motiva más a la participación del estudiante sobre todo en el debate con los compañeros⁴.

4. Las características del aprendizaje cooperativo

Las características o ingredientes del aprendizaje cooperativo se resumen en cinco y han sido descritas en multitud de trabajos (por citar referencias accesibles: Johnson, Johnson y Holubec 1999; Apodaca, 2006, 175 y 186; Valero y Navarro, 2008; Domingo, 2008):

A) Interdependencia positiva

La organización de las tareas hace que todos los miembros del grupo sean necesarios para conseguir el objetivo propuesto, por lo que se enfatiza la relación y el aprendizaje entre iguales. El éxito de cada individuo depende del éxito de los demás: todos deben alcanzar los objetivos que se han marcado. De esta forma se establece y refuerza un compromiso por alcanzar estos objetivos: la interdependencia es un elemento necesario de la cooperación.

B) Interacción cara a cara

Esta característica trata de enfatizar que “la dinámica de la tarea implica interacciones continuas y directas entre los miembros que comparten recursos, se ayudan, se refuerzan y gratifican mutuamente.” (Apodaca, 2006, 186)

Aunque es preferible que la actividad tenga un carácter simultáneo y una relación inmediata (Johnson and Johnson, 2001), sin embargo, es cierto que cuando esto no sea posible, parece que el requisito necesario es la posibilidad de comunicación directa y no tanto que se encuentren físicamente en el mismo lugar ni siquiera en el mismo momento. Lo importante parece la generación de interacciones, la definición de tareas en el grupo y la planificación de sesiones de trabajo, ya sean de carácter sincrónico o asincrónico. (McInnerney y Roberts, 2009:324)

Por tanto, con esto se pretende: la generación de interacciones, y planificación de tareas que permitan la discusión, explicación del problema, del concepto o del conocimiento a los demás, intercambio de puntos de vista de manera que se busque alcanzar la solución con las aportaciones de los miembros del grupo. Al mismo tiempo: “...quien explica aprende más que quien recibe la explicación: quien enseña profundiza y afianza su aprendizaje.” (Apodaca, 2006, 174)

⁴ Esta metodología no se utiliza en todas las sesiones presenciales en las que se desarrolla el temario de una asignatura. De hecho, resulta más provechoso para los objetivos propuestos utilizar distintas metodologías activas. Además, no todos los temas ni materias se pueden trabajar de la misma manera con este tipo de métodos.

C) Responsabilidad/exigibilidad individual

Este elemento implica que la responsabilidad individual se vincula a la del grupo de manera que el procedimiento, trabajo y resultados de cada uno de los individuos beneficia o perjudica al grupo. La actitud positiva del individuo hacia los compromisos con el grupo favorece el resultado colectivo con éxito.

D) Habilidades y relaciones interpersonales

Las dinámicas que desarrollan esta metodología permiten la adquisición, desarrollo y utilización de las habilidades que normalmente se utilizan en el trabajo en grupo. Entre ellas: aprender a tomar decisiones, la comunicación, aprender a resolver conflictos, o el liderazgo.

E) Reflexión/evaluación sobre los resultados y el proceso

El último elemento necesario implica la reflexión y auto-evaluación sobre el trabajo realizado. El aprendizaje se realiza también valorando qué decisiones se deben mantener y cuáles se deben cambiar. Este análisis tendrá como consecuencia la mejora en la eficacia organizativa del grupo.

5. Aprendizaje Colaborativo y Aprendizaje Cooperativo

Una de las primeras cuestiones a tratar es la distinción entre aprendizaje colaborativo y cooperativo al ser términos que usamos indistintamente, tanto en el lenguaje académico como en el coloquial. Hay autores que entienden que no existe una diferencia acusada (Johnson and Johnson; Panitz, 1996) Mientras que otros han trazado unos niveles de distinción que a nosotros nos puede servir para entender cómo se aprende con estos métodos. Otros también señalan una relación estructural en ellos. (Barkley y otros, 2007: 17-20) McInerney y Roberts (2004, 2009), siguiendo a diversos autores (por ejemplo, Panitz, 1996) realizan una diferenciación en función de diversas aproximaciones: el tipo de enfoque, la responsabilidad en la determinación de objetivo a conseguir, y la relación entre los participantes.

a) el tipo de enfoque

La colaboración es “una filosofía de interacción y un estilo de vida personal en el que los individuos son responsables de sus acciones, incluyendo el aprendizaje y el respeto a las capacidades y aportaciones de sus compañeros.” Mientras que la cooperación “es una estructura de interacción diseñada para facilitar el logro de un producto específico o una meta a través del trabajo conjunto en grupos.” (Panitz, 1996)

b) La responsabilidad en la determinación de objetivo a conseguir

En el aprendizaje colaborativo, los miembros del grupo tienen responsabilidad y autonomía en la determinación del objetivo o el fin al que deben acceder con su trabajo.

En cambio, en el aprendizaje cooperativo, el profesor o el instructor mantienen el control sobre el fin o el producto a obtener en todo momento.

c) La relación entre los participantes

La colaboración implica el compromiso mutuo entre los participantes en un esfuerzo coordinado por resolver el problema. En cambio, la cooperación se logra con la división de las tareas entre los participantes.

Aunque puedan trazarse estas diferencias, pueden entenderse como estilos de aprendizaje diversos en los que se favorece en mayor o menor grado la autonomía y la responsabilidad del grupo al tratar de enfrentarse a un problema o un caso. En este sentido, dependerá del contexto de aprendizaje que se opte en poner el énfasis en el aprendizaje cooperativo y el cooperativo. Estos distintos grados de aprendizaje que se pretenden llevan a denominar a los distintos niveles como grupos dirigidos, grupos guiados y grupos autónomos. Así, los resultados de aprendizaje que se esperan reflejan esta complejidad al igual que los indicadores exigidos para su evaluación. El ejemplo puede verse en el cuadro elaborado por Solé/Casanellas y otros (2011: 7-8; Solé/Casanellas 2012:4)

6. ¿Por qué esta metodología es adecuada para la formación de la función judicial?

En función de las competencias que se pretendan desarrollar se deberá escoger una modalidad organizativa que se concrete en un proceso determinado de enseñanza-aprendizaje. En el caso del aprendizaje cooperativo “son las competencias relativas a las habilidades y destrezas transversales, así como las de desarrollo de actitudes y valores, las más características, por ser precisamente en esta modalidad donde podemos alcanzar los mejores logros con un manejo de tiempo, recursos y esfuerzo relativamente pequeños.” (Apodaca, 2006, 171)

La cuestión es extraer qué competencias son las que se requieren. Esto es, qué debe saber el alumno al terminar: “El alumno debe ser capaz...” En relación a los cinco tipos de niveles de la taxonomía del Bloom: desde describir algo (reproducir conocimiento), completar o identificar (una respuesta correcta), construir o elaborar (varias respuestas). En el caso de la docencia del derecho existe un gran número de experiencias en las que se utiliza el aprendizaje colaborativo como una de las metodologías activas necesarias para el aprendizaje de competencias. (por ejemplo, Zimmerman, 1999; Henderson & Martin, 2002; Boyle, 2005; Añón & García Añón, 2006, 2009; García Medina 2009; Álvarez Rodríguez, 2011; Vega Mocochoa, 2011)

Además en un estudio elaborado por la Academia Europea de Derecho sobre la Formación de los Jueces en los Estados miembros de la Unión Europea (2011) se recomienda que la formación se realice de manera más práctica y utilizando metodologías activas de aprendizaje (ERA, 2011: 50, 51-52, 141, 145-146)

Entendemos que es una metodología no solo idónea sino también necesaria en la formación de los jueces y así se ha entendido en la última etapa de planificación de la formación inicial de la Escuela Judicial del Consejo General del Poder Judicial. Algunas de las competencias transversales que se podrían desarrollar con metodologías activas de aprendizaje, y en concreto, aquellas que incorporan el aprendizaje colaborativo se podrían extraer de lo que se denominaban como “objetivos concretos” propuestos por

parte de la Escuela Judicial en el Plan Docente de Formación inicial de la Promoción 61 (Escuela Judicial, 2009-2011:18):

- “Completar, desde una perspectiva práctica, los conocimientos adquiridos en la oposición.
- Estimular la percepción e individualización de los problemas jurídicos presentados.
- Potenciar la capacidad decisoria prudencial de toma de decisiones.
- Aprender a motivar suficientemente las resoluciones, con lenguaje claro, sencillo y comprensible.
- Tomar conocimiento de las nuevas funciones en el espacio judicial europeo.
- Profundizar en el conocimiento de la realidad social en la que se producen determinados conflictos jurídicos (marginación social, violencia doméstica, drogadicciones, etc.).
- Valorar las adecuadas relaciones del Juez con todos sus interlocutores.”

Aunque no había una concreción clara de estos objetivos ni una vinculación a metodologías distintas al método del caso. No va a ser hasta el Plan Docente de la Promoción 63 (curso 2011-2013) cuando se hable expresamente de competencias (p. 3 y siguientes) y se señale entre las competencias relacionales la “capacidad de trabajar en equipo” (Escuela Judicial, 2011-2013: 5 y 40) que se evaluarán con el trabajo realizado en los “observatorios y tareas en fase presencial”. No tenemos detalles de los resultados ni las metodologías concretas utilizadas en esta y en la posterior promoción.

La competencia relación de “trabajo en equipo” ya había sido definida en un Estudio sobre las competencias profesionales del juez realizado por el Centro de Estudios Jurídicos de Cataluña en colaboración con la Escuela Judicial (elaborado por Folk Gilsanz, R.; Sánchez Roca, G.; y Estela Barnes, A). Allí se definía esta competencia como la: “Capacidad de participar, colaborar y coordinarse activamente en un grupo de trabajo. Disposición para integrarse u hacer que los otros también se integren, potenciando la participación y cohesión interna para alcanzar los objetivos comunes.”

Además, se establecieron unos indicadores de comportamiento positivo que podrían servir para evaluar esta competencia en dos niveles:

“Esperado:

Colaborar con su comportamiento a la creación de un clima idóneo, de comunicación abierta y de trabajo en el juzgado.

Generar las condiciones necesarias para facilitar un acceso fluido y franco al juez, para comentar las incidencias, preocupaciones y propuestas.

Reunirse periódicamente con los funcionarios (individualmente y en grupo) para analizar los objetivos y los métodos de trabajo y evaluar el estado del juzgado.

Facilitar el trabajo estableciendo y comunicando criterios comunes para las tareas del equipo de la oficina judicial.

Participar activamente en la Junta de Jueces, asumiendo el criterio mayoritario, para homogeneizar los criterios jurisdiccionales, funcionamiento y logística, normas de reparto, etc.

Dirigir y facilitar la participación activa de los diferentes profesionales que intervienen en los procesos judiciales (médicos forenses, policía, abogados, peritos, etc.)

Asumir los errores colectivos hacia el exterior sin prejuicio de buscar las causas y actuar para resolverlos.

Excelente:

Ser capaz de asumir una mayor carga de trabajo cuando lo requiere la situación real de otros juzgados.”

Con independencia que pueda ser discutible haber elegido solo estos indicadores y no otros algo más precisos, hay que valorar el esfuerzo realizado en este estudio por concretar criterios de evaluación vinculados a competencias específicas de la función judicial.

En el Plan Docente de la siguiente promoción, la 64, se modifica la estructura docente, aunque se mantiene el enfoque del aprendizaje por competencias. En concreto en las competencias relacionales se especifica:

“El juez debe realizar una escucha activa y mantener empatía con los diferentes sujetos con los que se relaciona en el ejercicio de su función; ha de ser capaz de dominar técnicas que le permitan una adecuada gestión del conflicto; y tiene que asumir la gestión del trabajo en equipo.” (Escuela Judicial, 2012-2014:7) No se establece, como en el Plan de la promoción anterior, la propuesta de evaluación de esta competencia. Aún así, resulta loable el empeño por mantener este enfoque a pesar de las dificultades que ha implicado su introducción.

Desde el punto de vista de metodológico las técnicas de aprendizaje cooperativo, como ya se ha señalado, son complementarias con otros métodos, como el estudio de casos que es la metodología utilizada preponderantemente por la Escuela Judicial. Por tanto, podrían utilizarse como una metodología en algunas de las actividades ya diseñadas en el Plan por los beneficios y ventajas ya apuntados y los que se señalan a continuación.

7. Una propuesta de dinámica con el método puzle: Identificación policial por raza o étnia

En lo que sigue vamos a exponer la experiencia de una dinámica con una sencilla actividad que he utilizado en diversos cursos de formación a alumnos y funcionarios y, en concreto, en una sesión de trabajo con profesores de la Escuela Judicial. Utilizamos para ello la técnica del grupo puzle o rompecabezas de Elliot Aronson.

Hay diversas técnicas de trabajo en grupo que, en función de las competencias a desarrollar, la complejidad del propio grupo de la materia pueden llevarse a cabo (Phillips

6/6, puzle o jigsaw...etc.). En otros casos, se pueden desarrollar en combinación con otras estrategias metodológicas: estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, o el basado en proyectos. (Imbernon/Medina, 2005; De Miguel, 2006b)

El método puzle, rompecabezas, jigsaw es una de las variantes del método de aprendizaje colaborativo. Con este método desarrollado por Elliot Aronson (www.jigsaw.org) cada estudiante prepara y desarrolla un aspecto de un caso o problema con los responsables del mismo aspecto de otros grupos (grupos de expertos). Posteriormente, cada uno aporta lo aprendido a su grupo original o puzle.

La dinámica por una parte pretende profundizar en el contenido del caso: tener en cuenta los argumentos que se utilizarían si nos enfrentásemos a un caso real como una ONG o una persona agraviada en un caso de discriminación. Por otra parte, persigue otros objetivos:

- a) Describir y utilizar los mecanismos de garantía de los derechos en el ámbito nacional e internacional
- b) Reflexionar sobre los mecanismos de garantía y violación de los derechos por parte del propio Estado.
- c) Reflexionar sobre la eficacia de las interpretaciones y decisiones de organismos internacionales en relación a los derechos humanos.
- d) Reflexionar sobre las discrepancias en las decisiones entre los tribunales nacionales y los supranacionales.
- e) enriquecerse con los argumentos propios y de los otros: los otros ayudan a aprender

Es importante la discusión, pero también el momento previo de tratar de construir la argumentación. Se construyen argumentos a partir de otros casos.

- f) aprender a trabajar en equipo y coordinarse

Planteamiento:

Se puede partir de la descripción de un supuesto o caso del que se pueda extraer un problema. Puede realizarse una introducción teórica al tema a tratar, sin embargo no es necesario porque de esta manera los estudiantes se enfrentan directamente al problema⁵.

⁵ Alternativamente, se puede realizar una introducción del problema o problemas jurídicos que se quieren plantear. En el caso del desarrollo de la prohibición de discriminación por razón de raza, se puede comenzar con esta exposición: La igualdad implica por una parte el establecimiento de un criterio de equiparación (trato igual a situaciones iguales, sin prohibir diferencias de trato a situaciones diferentes), y por otra la abstracción de las diferencias que sean irrelevantes para la equiparación normativa que se pretende. Las diferencias de trato han de derivarse de situaciones justificadas y razonables: "...el derecho fundamental a la igualdad consiste en el derecho subjetivo a obtener un trato igual por parte de quienes se encuentran en una situación de hecho sustancialmente idéntica, de manera que, a igualdad de supuestos de hecho, no puede atribuir la norma consecuencias jurídicas distintas, si no media una justificación objetiva y razonable." (Auto TC nº420/1985, de 26 de junio) Y se pueden plantear algunas cuestiones generales para favorecer la reflexión previa a la actividad a desarrollar: ¿Qué es un funda-

Supuesto: La señora White, de raza negra y nacionalidad española, se encontraba en una estación de ferrocarril junto a su esposo y su hijo. Un funcionario de la Policía Nacional la requirió para que se identificase. A nadie más se le solicitó la documentación en la estación.

Dinámica:

Responda a estas cuestiones utilizando el texto asignado⁶.

¿Existe un fundamento objetivo y razonable que justifique la utilización del criterio racial para realizar una diferencia de trato en la identificación o en la solicitud de documentación?

¿Es un supuesto de discriminación racial?

Según la posición asignada, sintetice los argumentos que utilizaría para apoyar su posición y desarrolle aquellos que pudieran ser coherentes con la misma.

Desarrollo de la dinámica:

Se distribuyen grupos de tres alumnos, el grupo puzzle. Cada uno de los miembros del grupo debe reflejar una posición distinta para tratar de resolver el supuesto que se les ha entregado.

También se entregan a todos extractos de algunas normas que pueden utilizarse para interpretar y resolver el caso. Por ejemplo,

- 1) Ley Orgánica de Seguridad Ciudadana de 1992
- 2) Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966)
- 3) Convenio para la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1969)
- 4) Convenio para la protección de los derechos humanos y de las libertades fundamentales (1950)

mento objetivo y razonable que pueda justificar una diferencia de trato? ¿cuándo puede existir un fundamento objetivo y razonable que justifique la utilización del criterio racial para realizar una diferencia de trato? ¿En qué condiciones son aceptables las identificaciones policiales sistemáticas?

⁶ Algunas cuestiones que podrían añadirse en función de la complejidad de la materia o el número de sesiones:

*Según la posición asignada, realice un informe que justifique su posición en relación a la interpretación del derecho interno o el derecho internacional.

*Señalar las diferencias con la posición que adoptaría el TEDH

*En su caso, señalar las diferencias con otros estados: Francia, Alemania.....

*¿Qué es un fundamento objetivo y razonable que pueda justificar una diferencia de trato?

*¿tiene obligación el TC y los tribunales inferiores trasladar a sus decisiones las argumentaciones e interpretaciones que realizan el CEDH o el Comité de Derechos Humanos de Naciones Unidas?

*¿qué vinculación tienen los Estados en relación a las decisiones que realizan los Tribunales u Organismos internacionales de los que forman parte?

Cada una de las posiciones tiene una argumentación distinta proveniente de una sentencia o decisión. Sin embargo, no se les nombra la sentencia de la que proviene. Los estudiantes no conocen el material hasta la sesión de clase. Además las tres posiciones pueden ser resúmenes adaptados de los textos originales. Los estudiantes que se encargan de estudiar la misma parte se reúnen en “grupos de expertos” para debatir y consensuar el contenido de lo que les ha sido asignado. A continuación regresan a su grupo original. De esta forma se aprenden las partes o aspectos del programa de los demás a través de lo que les transmiten los otros y confiando en la responsabilidad del resto de los individuos y de la eficacia del grupo.

El desarrollo esquemático de la dinámica es el siguiente:

- a.- Los alumnos son asignados en grupos (grupos puzle) para trabajar un material académico que ha sido dividido en tantos temas como miembros tenga el equipo.
- b.- El objetivo es resolver un problema o caso a través de las teorías del tema que se debe estudiar del programa o de la materia.
- c.- Cada estudiante se ocupará de estudiar o de aprender uno de esos temas o posiciones. Es decir, cada uno de los componentes del grupo es responsable del contenido y desarrollo de un tema. Se convertirá, por tanto, en experto en ese tema, posición o teoría.
- d.- A continuación, los miembros de cada equipo que tienen asignados los mismos temas se reúnen en Grupos de expertos.
- e.- En el grupo de expertos se estudia el texto asignado, se llega a una delimitación de características comunes del tema y se consensua también una respuesta al problema planteado.
- f.- Los alumnos vuelven a su grupo original y exponen al resto de compañeros el tema y cuestiones tratados en el grupo de expertos.
- g.- Para aprender los temas, los alumnos contarán con los apuntes y resúmenes preparados por cada grupo de expertos en que ha participado cada compañero, así como las explicaciones de éstos para aclarar dudas.
- h.- La realización del trabajo estará condicionada por la mutua cooperación y responsabilidad entre ellos.
- i.- Se prepara una exposición por cada grupo puzle que se presenta al resto de la clase por cualquiera de los miembros del grupo excepto por el autor que ha elaborado dicho tema.

La dinámica en detalle:

Este proceso explicado a continuación en detalle con el ejemplo que se ha propuesto:

1º Se crean los “Grupos Puzle”. Los grupos se denominarán A, B, C, D, E, F... Son grupos de tres estudiantes entre los que se distribuye el papel de las tres posiciones distintas que tendrán el encargo de ser expertos en ellas para dar una solución al caso

que se les propone⁷. Se hacen tantos grupos puzle como grupos de tres estudiantes asisten al aula. Es decir, en una sesión de 30 estudiantes, se crean 10 grupos⁸.

Se han escogido tres posiciones argumentales distintas para facilitar el trabajo en el grupo puzle, aunque podrían utilizarse más.

La posición 1⁹:

“En orden a indagar si se produjo o no una discriminación racial encubierta en la concreta forma de ejercicio de la potestad policial de identificación, es decir, si el requerimiento de identificación produjo a la Sra. WL, en su calidad de integrante de un grupo racial concreto, un impacto adverso que, atendidas las circunstancias concurrentes, resulta objetivamente injustificado o inidóneo para el cumplimiento de la finalidad en función de la cual se confirió la potestad para llevar a cabo el requerimiento identificatorio cuestionado, habrá de observarse si existe algún dato de entre los tenidos por probados que permita afirmar que las características raciales de la Sra. WL fueron tomadas en consideración para pedirle la documentación por algún otro motivo que el de su genérico carácter indiciario de una mayor probabilidad de que la interesada fuese extranjera (...) Pues bien, del relato de hechos de la Resolución administrativa recurrida, no desvirtuada en el proceso judicial previo a este recurso de amparo, se desprende que la actuación policial usó el criterio racial como meramente indicativo de una mayor probabilidad de que la interesada no fuera española. Ninguna de las circunstancias acaecidas en dicha intervención indica que el comportamiento del funcionario de la Policía Nacional actuante fuese guiado por un prejuicio racista o por una especial prevención contra los integrantes de un determinado grupo étnico, como se alega en la demanda. (...) Lo discriminatorio hubiera sido la utilización de un criterio (en este caso el racial) que careciese de toda relevancia en orden a la individualización de las personas para las que el Ordenamiento jurídico ha previsto la medida de intervención administrativa, en este caso los ciudadanos extranjeros. Estos, como ha quedado expuesto, están obligados a exhibir los documentos justificativos de su estancia legal en España, obligación de identificarse que, por lo demás, afecta a la generalidad de los ciudadanos según resulta del art. 20.1 de la Ley Orgánica 1/1992, de 21 de febrero, sobre protección de la seguridad ciudadana, en relación con su art. 9 y el art. 12 del Decreto núm. 196/1976, de 6 de febrero, por el que se regula el Documento Nacional de Identidad, en la redacción dada por el Real Decreto 1245/1985, de 17 de julio.”

La posición 2¹⁰:

Así, “la introducción de un criterio basado en la pertenencia de una persona a un grupo racial determinado resulta a mi entender contrario al art. 14 CE, pues nos encon-

⁷ En el caso de que la actividad permita utilizar un mayor número de posiciones, argumentos o teorías distintas, los grupos puzle tendrán ese mismo número. Como máximo, cinco parece un número adecuado para poder trabajar.

⁸ Aunque un grupo de 30-40 estudiantes es óptimo, la experiencia con grupos de alrededor de 100 estudiantes no plantea problemas, más allá de su gestión.

⁹ Refleja la posición de la Sentencia TC 13/2001, FºJº 8 y 9, Caso Lecraft

¹⁰ Se corresponde con el Apartado 6º del Voto particular formulado por el Magistrado Julio Diego González Campos en la TC 13/2001

tramos ante una discriminación expresamente prohibida por este precepto, ya sea directa o sólo indirecta." (...) "el daño al que alude la Sentencia no se produce sólo en supuestos de discriminación directa como los indicados, sino que también puede producirse como efecto normal si se acepta, según el parecer de la mayoría, que sea un criterio apropiado para "la razonable selección" de las personas que pueden ser sometidas a control como extranjeros. De otro lado, que con tal aceptación se soslaya otro dato social relevante en orden a la aplicación de las normas sobre extranjería: que España, al igual que muchos Estados europeos, ya es una "sociedad multirracial", en la que convive un número no desdeñable de personas de otras razas. Y estas personas son tanto extranjeros en una situación regular como nacionales españoles. Un dato que, por sí sólo debe excluir la introducción de la raza como criterio de selección en el control de extranjeros, en atención a sus previsibles efectos negativos para la dignidad de las personas. Pues basta reparar, en relación con los extranjeros del primer grupo, que si pueden quedar sujetos a la posibilidad de reiterados controles por razón de la raza, con tales medidas no sólo se está afectando negativamente a un elemento de la identidad de las personas que su dignidad como tales exige que sea respetado, sino que se está frustrando el objetivo de integración de los extranjeros en la sociedad española. Y respecto a los segundos, puede conducir a una consecuencia no menos grave: que se produzca una discriminación entre nacionales por razón de la raza, también atentatoria a su dignidad personal, como a mi entender ha sucedido en el presente caso."

La posición 3¹¹:

"En el presente caso, se infiere del expediente que se trataba de un control de identidad general. La autora afirma que ninguna otra persona a su alrededor fue objeto del mismo y que el policía que la interpelló aludió a sus rasgos físicos para explicar la razón por la que le pidió a ella, y no a otras personas en el entorno, mostrar sus documentos de identidad. Estas alegaciones no fueron desvirtuadas por los órganos administrativos y judiciales ante los que la autora denunció los hechos ni tampoco ante el Comité. En estas circunstancias, el Comité no puede sino concluir que la autora fue individualizada para dicho control de identidad únicamente por razón de sus características raciales y que éstas constituyeron el elemento determinante para sospechar de ella una conducta ilegal. El Comité recuerda asimismo su jurisprudencia de que no toda diferencia de tratamiento constituye discriminación si los criterios de diferenciación son razonables y objetivos y si el objeto que se procura es lícito en virtud del Pacto. En el presente caso el Comité dictamina que no se cumplen los criterios de razonabilidad y objetividad. Además, no se ha ofrecido satisfacción a la autora, por ejemplo, mediante la presentación de excusas como reparación."

2º Se reparte a cada estudiante un folio con el contenido del caso o problema similar al descrito en el supuesto. Según la complejidad del texto, se produce un mayor grado de exigencia y riqueza en el resto de los aspectos y objetivos.

La finalidad es que cada grupo puzle resuelva el dilema o el caso planteado adoptando, cada miembro del grupo el papel de cada posición previamente asignada. Para ello

¹¹ Apartado 7.4 del Dictamen del Comité de Derechos Humanos de 27 de julio 2009 (comunicación 1493/2006)

deberán estudiar y conocer las características de la posición asignada y aplicarlas al supuesto. Hasta ese momento, los estudiantes no conocen la dinámica ni el contenido de las teorías.

3º Reunión de los “grupos de expertos” : Los miembros del grupo puzle se separan y se concentran en tres grupos de expertos de cada una de las posiciones argumentales escogidas¹².

Es decir, todos los de la misma concepción forman un grupo, que será a1, b1, c1, d1, e1, f1...etc.

Objetivos de los Grupos de Expertos:

1º Deben realizar un resumen esquemático del contenido de la posición asignada.

2º Deben ser capaces de explicar el contenido de su posición a a sus compañeros del “grupo puzle”. La finalidad es que sus compañeros puedan conocer de forma clara y eficaz el contenido de la posición, de forma que si fuesen examinados pudiesen explicar esa postura de la mejor forma posible.

3º Deben justificar qué posición adoptarían en el caso que se les plantea sobre identificación por perfil étnico... La finalidad es que sus compañeros puedan decidir de forma clara y eficaz una respuesta al caso, que deberán justificar adecuadamente en el caso que fuesen examinados.

4º Reunión de los “Grupos Puzzle”: Se vuelven a reintegrar los expertos en su grupo de origen.

Objetivos:

a) conocer de forma clara y eficaz el contenido de las tres posiciones de forma que si fuesen examinados pudiesen explicarlas de la mejor forma posible¹³.

b) Deben resolver el caso planteado escogiendo la posición que les parezca más adecuada.

Reunión de los “Grupos Puzle”. Dinámica:

a) Cada experto expone su posición de forma esquemática, siguiendo el texto común redactado en el grupo de expertos y justifica el resultado que debe tener el caso tratando de convencer al resto.

b) Una vez realizada la exposición se debe llegar a un acuerdo sobre cual de las tres posiciones es la más adecuada.

¹² Entre los cambios posibles, se pueden subdividir los grupos de expertos en varios grupos de manera que se favorezca la discusión y el debate del mayor número de estudiantes, evitando los que no hacen nada. Sin embargo, aunque el grupo de expertos es amplio, normalmente, el trabajo se realiza en subgrupos y la discusión en el grupo “amplio” es más rica.

¹³ Obviamente esta es una primera aproximación que trata de proporcionar claridad en cada una de las posiciones. Esto exige un posterior trabajo individual de profundización y estudio con los materiales que se depositan en la Plataforma Docente virtual o las referencias a manuales y monografías.

c) Se nombra un portavoz del Grupo que deberá sintetizar la posición del Grupo Puzzle y exponerla al resto de la clase. El portavoz no será el experto de la concepción escogida por el Grupo Puzzle.

d) El resultado del ejercicio supone dar una respuesta al caso planteado y justificarlo.

di)

5º Exposición de la postura de cada "Grupos Puzzle":

Dinámica:

El portavoz de cada grupo puzzle deberá exponer de forma sucinta la posición del grupo justificándola. El profesor decide en el último momento la persona que hace de portavoz. Ello facilita que todos los miembros del grupo se sientan implicados en la comprensión de todos los aspectos relativos a la resolución del caso y cómo deber ser presentado ante los demás, por tanto reafirma la dimensión de exigibilidad individual que tiene esta estrategia puesto que cada uno debe rendir cuentas no sólo de la parte que ha preparado, sino también del trabajo realizado por los demás compañeros.

6º (Auto)Evaluación de cada "grupo Puzzle"

Una vez terminada la actividad:

a) Se valorará la exposición del portavoz del Grupo

b) El resumen de su exposición se entregará al profesor por escrito.

c) La calificación será la misma para todos los miembros del Grupo

d) Opcionalmente se realizará un ejercicio complementario para modular la nota del grupo con la evaluación individual. El alumno deberá realizar el ejercicio exponiendo por escrito su posición justificándola. Además deberá valorar a sus compañeros de grupo.

(e) También se realiza una autoevaluación de cada uno de los integrantes por parte del resto del grupo.

7º En una sesión posterior se puede profundizar con la lectura completa de las resoluciones, la normativa y bibliografía complementaria¹⁴.

¹⁴ Por ejemplo: VELASCO CABALLERO; Francisco, "Inmigración y policía administrativa de seguridad", Revista Catalana de Seguretat Pública, nº 17, 2006, pp. 227-260 <http://www.raco.cat/index.php/RCSP/article/view/130223/179661>; MARTÍNEZ ESCAMILLA, Margarita y SÁNCHEZ TOMÁS, Jose Miguel; "Controles de identidad, detenciones y uso del perfil étnico en la persecución y castigo del inmigrante "sin papeles": ilegalidad e inconstitucionalidad de determinadas prácticas policiales", Libro Homenaje al Profesor Luis Rodríguez Ramos, 2012; "Discriminación, exclusión social y conflicto en sociedades multiculturales: La identificación por perfil étnico", José García Añón y Mario Ruiz Sanz(eds.), Discriminación racial y étnica: balance de la aplicación y eficacia de las garantías normativas, Colección "Derechos Humanos", Valencia, Tirant lo blanc-Servei de Publicacions de la Universitat de València, 2012

8. Los resultados

Hemos señalado en otros lugares que resulta difícil poder medir el impacto de esta metodología en los resultados globales de una asignatura teniendo en cuenta que a lo largo del curso se utilizan otras dinámicas en el aula. Al menos podemos señalar algunos de los cambios, y no tan solo desde la perspectiva de las calificaciones. Por una parte, es cierto que el trabajo cooperativo supone cambios para el profesor como para el alumno. En la instrucción el profesor ya no es el único que transmite conocimientos. Su función pasa a ser la de motivación, orientación o facilitación de la información que se construye autónomamente y en equipo. Esto exige una mayor preparación, pues no solo debe saber unos contenidos sino que debe pensar cómo van a trabajar sus alumnos con ellos. Desde la perspectiva del alumno, entre otras cosas, se consigue un mayor interés por el contenido de la materia, la ampliación de criterios y conocimientos para el análisis, facilita la comprensión del contenido en relación a un problema, en definitiva, amplía el espectro del aprendizaje y se valoran los beneficios del trabajo en colaboración además del trabajo individual. Junto a un mayor interés por el contenido, este tipo de dinámicas favorecen otras habilidades y capacidades: además de las señaladas anteriormente, se podría apuntar, la expresión/comunicación oral y escrita, la capacidad de argumentar, el pensamiento crítico...etc.

En las experiencias que realizamos en su momento, se pudo constatar que las tasas medias de presentados, rendimiento y éxito fueron muy elevadas tanto en esta asignatura como las que formaban parte del Proyecto de Innovación Educativa de la Doble titulación ADE-Derecho en las que se desarrollaban metodologías activas de aprendizaje. Estas tasas superaban tanto la media de los grupos convencionales como el caso de un grupo de control con alumnos de un nivel similar (Dasí y otros, 2007; García Añón y otros, 2007; Añón-García Añón, 2005). Desde el punto de vista de las calificaciones también se pudo constatar que, en general, el grupo del Proyecto de Innovación Educativa tenía resultados superiores a cualquier grupo convencional principalmente en relación a las notas superiores. Es cierto que son muchos los factores que inciden en estos resultados: la preparación previa de los estudiantes que acceden al Proyecto de Innovación de la Doble titulación o su alta motivación, el tamaño reducido de los grupos... Sin embargo, no se puede desdeñar en estos resultados la utilización de dinámicas docentes activas y participativas o el sistema de evaluación continua que requieren un trabajo continuado y les exige estar en una constante actitud activa y positiva. En definitiva, las dinámicas utilizadas ejercen sobre los estudiantes una influencia motivadora que les hace mantener una atención sostenida sobre los temas desarrollados en la asignatura.

Referencias bibliográficas

ALONSO RIMO, A. (2009). *Aprendizaje cooperativo en Derecho Penal: algunas estrategias*, en José García Añón (ed.). *Miradas a la innovación: experiencias de innovación en la docencia del Derecho*. Servei de Publicacions de la Universitat de València.

ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, I. (2011). *El aprendizaje colaborativo versión 2.0 (Un análisis jurisprudencial realizado por futuros juristas)*. Actas del IV Congreso de innovación docente en ciencias jurídicas: coordinación y planificación de los estudios de Derecho, coord. Echebarría Sáenz, Joseba A. Universidad de Valladolid, pp. 730-742. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/902>

AÑÓN ROIG, M^a J. & GARCÍA AÑÓN, J. (2006). *Teorías de la Justicia y aprendizaje cooperativo: estrategias y evaluación a través del método de grupo puzzle*. Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho, nº 13. <http://www.uv.es/CEFD/13/anyon.pdf>

AÑÓN ROIG, M^a J. & GARCÍA AÑÓN, J. (2009). *Metodologías de aprendizaje cooperativo y Teorías de la justicia*, en José García Añón (ed.). *Miradas a la innovación: experiencias de innovación en la docencia del Derecho*. Servei de Publicacions de la Universitat de València, pp. 37-51.

<http://issuu.com/josegarciaanon/docs/2009miradas>

http://www.uv.es/garciaj/pub/2009_miradas.pdf

APODACA URQUIJO, P. (2006). *Estudio y trabajo en grupo*, en Mario De Miguel (coord.). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior, Madrid, Alianza Editorial, pp. 169-190.

BARKLEY, E.; CROSS, P. y HOWELL, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*, Madrid, Ediciones Morata-Ministerio de Educación y Ciencia.

BLOOM, B., et al. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales: manuales I y II*. Traducción de Marcelo Pérez Rivas; Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica: Agencia para el Desarrollo Internacional (A.I.D). (Original: Benjamin Bloom, M. Englehart, E. Furst, W. Hill, and D. Krathwohl. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Handbook I: Cognitive Domain. New York: Longmans Green, 1^a ed. 1956)

BOYLE, A. (2005). *Applying Learning-Styles Theory in the Workplace: How to Maximize Learning-Styles Strengths to Improve Work Performance in Law Practice*. St. John's Law Review: Vol. 79: Iss. 1, Art. 4.

BRUFFEE, K. (1999). *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Baltimore. Johns Hopkins University Press, 2^a ed.

DASÍ COSCOLLAR, A.; GARCÍA AÑÓN, J.; HUGUET ROIG, A.; JUAN SÁNCHEZ, R.; MONTAGUD, D. y ROLLNERT, G. (2007). *Innovación didáctica en la Universidad*. ADE-Derecho. Servei de Publicacions de la Universitat de València, Valencia.

DASÍ COSCOLLAR, A. y IBORRA JUAN, M. (2009). *¿Cómo aprender a trabajar en equipos integrados? El papel del aprendizaje cooperativo en la formación de directivos*, @tic. Revista d'innovació educativa, ISSN 1989-3477, Nº. 3, pags. 29-38. <http://blade14.ci.uv.es/index.php/attic/article/view/83/155>

De MIGUEL, M. (coord.). (2006 a). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid, Alianza.

De MIGUEL, M. (Dir.) (2006b). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Universidad de Oviedo.

<http://sites.google.com/site/mideuo2010/>

DOMINGO, J. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Cuadernos de Trabajo Social, vol. 21, pp. 231-246.

ERA (Academy for European Law), *Judicial training in the European Union Member States*, Bruselas, Directorate General for Internal Policies, Parlamento Europeo, 2011.

Escuela Judicial, Plan Docente de Formación Inicial, 61ª Promoción de la Carrera Judicial, CGPJ, Madrid, curso 2009-2011

Escuela Judicial, Plan Docente de Formación Inicial, 63ª Promoción de la Carrera Judicial, CGPJ, Barcelona, curso 2011-2013

Escuela Judicial, Plan Docente de Formación Inicial, 64ª Promoción de la Carrera Judicial, CGPJ, Barcelona, curso 2012-2014

FINKEL, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*, Valencia, Publicacions de la Universitat de València. Traducción de O. Barberá.

FOLK GILSANZ, R.; SÁNCHEZ ROCA, G.; y ESTELA BARNES, A.; *Aproximación a las competencias profesionales del Juez. Perfiles profesionales como instrumentos de diagnóstico*, Centro de Estudios Jurídicos de Cataluña (CEIJFE) en colaboración con la Escuela Judicial del CGPJ, sd

GARCÍA AÑÓN, J.; DASÍ COSCOLLAR, A.; HUGUET ROIG, A.; JUAN SÁNCHEZ, R.; MONTAGUD, D.; y ROLLNERT, G. (2007). *A joint degree programme in Business Administration and Law: experience on educational innovation applying ECTS, tutorships, and e-learning in the context of the European convergence*. European Journal of Legal Education, vol.4, pp. 67-73.

GARCÍA MEDINA, J.; GUILLARTE MARTÍN-CALERO, C.; DE HOYOS, M. Y ANDRÉS SANTOS, F.J.; (2009). *El aprendizaje cooperativo como metodología en derechos humanos y teorías de la justicia*. Métodos y herramientas innovadoras para potenciar el proceso de aprendizaje del alumno en el EEES, ed. I. Rodríguez Escanciano, Servicio de publicaciones Universidad Europea Miguel de Cervantes, pp. 157-170. Valladolid.

HENDERSON, T. L. & MARTIN, K. J. (2002). *Cooperative Learning as One Approach to Teaching Family Law*. Family Relations, 51: 351–360

IMBERNÓN, F. i Medina, J. L. (2005). Metodologia participativa a l'aula universitària. La participació de l'alumnat, Quaderns de Docència Universitària, 4, Barcelona: ICE. <http://www.ub.edu/ice/lilibres/docuni.htm>

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., SMITH, K.A. (2006). Active Learning: Cooperation in the College Classroom, Interaction Book Co.: Edina, MN, 1991 (8ª ed.).

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., Y HOLUBEC, E.J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires, Paidós.

MCINNERNEY, J. M. & ROBERTS T. (2004). *Collaborative or Cooperative learning?* Online Collaborative Learning: Theory and practice, ed. Tim S. Roberts, Hershey-London, Idea Group Publishing, 203-214.

MCINNERNEY, J. M. & ROBERTS T. (2009). *Collaborative and Cooperative learning*. Encyclopaedia of Distance Learning, vol.1, coord. P. Rogers, Hershey-London, IGI Global, 2nd ed. 2009, 319-326

MILLIS, BARBARA J., COTTELL, PHILIP G. (1997). Cooperative Learning for Higher Education Faculty. Series on Higher Education, Phoenix, Oryx Press.

PANITZ, T. (1996). Collaborative versus cooperative learning- A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. http://pirun.ku.ac.th/~btun/pdf/coop_collab.pdf

SOLÉ CATALÁ, M.; CASANELLAS CHUECOS, M.; COLLADO SEVILLA, A.; PÉREZ-MONEO AGAPITO, M. y SAYÓS SANTIGOSA, R. (2011). Treball en equip Indicacions per al desenvolupament i avaluació de la competència genèrica al grau de Gestió i Administració Pública. Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/16222>

SOLÉ CATALÁ, M.; CASANELLAS CHUECOS, M. (2012). *La competencia transversal de trabajo en equipo. Instrumentos para su implementación y evaluación*. III Jornades sobre docència del Dret i Tecnologies de la informació i la comunicació.

http://www.uoc.edu/symposia/dret_tic2012/pdf/3.4.casanellas-montserrat-y-sole-marina.pdf

YOUNG, M. (2010). *Teaching Professional Ethics to Lawyers and Mediators Using Active Learning Techniques*. Southwestern Law Review, Volume 40, Number 1, pp. 127-174. http://www.swlaw.edu/pdfs/lr/40_1young.pdf

VALERO GARCÍA, M. y NAVARRO GUERRERO, J. J. (2008). *Diez metáforas para entender (y explicar) el nuevo modelo docente para el EEES, @tic*. Revista d'innovació educativa, ISSN 1989-3477, Nº. 1, pags. 3-8.

<http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/47/62>

VEGA MOCOROA, I. (2011). *Aprendizaje cooperativo en las asignaturas económicas de los estudios de grado y master de derecho: problemas y propuestas de mejora*. Actas

del IV Congreso de innovación docente en ciencias jurídicas: coordinación y planificación de los estudios de Derecho. Coord. Echebarría Sáenz, Joseba A. Universidad de Valladolid, pp.1142-1172. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/903>

ZIMMERMAN, Clifford S. (1999). *Thinking beyond My Own Interpretation: Reflections on Collaborative and Cooperative Learning Theory in the Law School Curriculum*, 31 Ariz St. L.J. 957; 957-1020.

Enlaces

Grupo de Interés en Aprendizaje Cooperativo:

<http://giac.upc.es>

Guía para aprendizaje cooperativo (Prince George's County Public Schools):

<http://www.pgcps.pg.k12.md.us/%7Eelc/learning1.html>

Mapa conceptual sobre aprendizaje colaborativo

<http://www.mindmeister.com/es/185724953/t-cnicas-de-aprendizaje-colaborativo>

Página Web de Ted Panitz con bibliografía, documentación y recursos

<http://home.capecod.net/~tpanitz/>