

TÉCNICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO PENAL EN EL MARCO DEL EEES

FERNANDO VÁZQUEZ-PORTOMEÑE SEIJAS

*Profesor Titular de Derecho Penal
Universidad de Santiago de Compostela*

NATALIA PÉREZ RIVAS

*Becaria de Formación de Profesorado Universitario
Universidad de Santiago de Compostela*

Recepción: 15 de junio de 2012

Aprobado por el Consejo de Redacción: 15 de julio de 2012

RESUMEN: Es preciso revisar los cometidos de los alumnos y de los profesores en el marco de la enseñanza universitaria, para la mejora de la calidad del aprendizaje en el marco del EEES. Este trabajo apuesta por una docencia más participativa y dinámica en el ámbito del Derecho penal, basada en estrategias y técnicas de enseñanza que promuevan la participación, cooperación y desarrollo de actitudes y valores democráticos.

PALABRAS CLAVE: EEES, Aronson, Derecho penal

ABSTRACT: It is necessary to adapt the classic roles of students and teaching staff in order to improve the quality of learning process in the context of European Space for higher education. This paper defends the introduction of interactive and dynamic learning methods in the field of Penal Law, based on strategies and techniques that promote participation, cooperation and development of democratic attitudes and values.

KEYWORDS: ESHE, Aronson, Penal Law

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN. II. LA TÉCNICA PUZZLE DE ARONSON. III. OBJETIVOS. IV. METODOLOGÍA. V. EVALUACIÓN. VI. VALORACIÓN. VII. CONCLUSIONES. VIII. ANEXO. XIX. BIBLIOGRAFÍA.

I. INTRODUCCIÓN

La adecuación al EEES de las enseñanzas universitarias presupone "formar en competencias", de tal manera que los estudiantes adquieran nuevas capacidades y habilidades. El proceso de enseñanza se transforma en un proceso de aprendizaje que hace del alumno/estudiante, al propio tiempo, el foco de atención y el centro de gravedad del sistema. En puridad debe hablarse, así, de un cambio de paradigma, esto es, del tránsito desde un modelo apoyado sobre la idea "enseñar" a otro basado en el aprendizaje autónomo y a lo largo de toda la vida. Lo prioritario será, ahora, la adquisición de *capacidades transversales*, que son las que convierten a una persona en un trabajador apto para insertarse, con garantías de éxito, en un mercado laboral incierto y extremadamente competitivo¹.

Esta reubicación de la figura del alumno/estudiante proporciona una oportunidad única para emprender una verdadera renovación metodológica, que debe discurrir de la mano del empleo de las nuevas tecnologías. Puede decirse, en este sentido, que el EEES supone un verdadero *replanteamiento tecnológico* de los estudios universitarios, al ser aquéllas las que permitirán hacer efectivos algunos de sus principios básicos: la mayor interacción con el alumnado, la flexibilización y facilitación de los procesos de consulta y tutoría y, en fin, la puesta a disposición de mayores (y mejores) elementos de conocimiento².

Todas estas ideas han tomado cuerpo en la normativa que ordena las enseñanzas

- 1 Vid. Calvo Vérguez, J., "Técnicas docentes", en Piña Garrido, L. (coord.), *VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. La calidad jurídica de la producción normativa en España*, Madrid, 2009, p. 143; Romero García, M. C., "Formación en competencias utilizando la metodología del aprendizaje cooperativo", en Simón Hurtado, M. A. / González González, M. L., Vivaracho Pascual, C. (ed.), *JAC'07. Séptima Jornada sobre Aprendizaje cooperativo*, Valladolid, 2007, p. 81; Fuster Gómez, M. / Magraner Moreno, F., "Adaptación de la asignatura 'Derecho Financiero y Tributario II' al EEES. Una experiencia profesional", en Piña Garrido, L. (coord.), *VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. La calidad jurídica de la producción normativa en España*, Madrid, 2009, pp. 199 y 205; Fernández Amor, J. A. / Sánchez Huete, M. A., "Una propuesta para la docencia del Derecho Financiero en el contexto del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior", en Piña Garrido, L. (coord.), *VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. La calidad jurídica de la producción normativa en España*, Madrid, 2009, p. 169.
- 2 Vid. Ríos Corbacho, J. M., "Innovación docente del Derecho penal de la empresa a través de técnicas colaborativas y entornos virtuales de aprendizaje en el espacio europeo de educación superior", *REJIE*, nº 3, enero 2011, p. 69; Fernández Amor / Sánchez Huete, *op. loc. cit.*; González González, A. I. / Herrero de la Escosura, P., "Aplicación de nuevas metodologías docentes en Derecho Financiero y Tributario", en Piña Garrido, L. (coord.), *VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. La calidad jurídica de la producción normativa en España*, Madrid, 2009, p. 24; Portillo de la Puente, A. M. / Fernando Velázquez, M. L. / González González, M. L. / Pérez Barreiro, C., "Reflexiones sobre distintas experiencias de aprendizaje cooperativo en la EUP de Valladolid", en Simón Hurtado, M. A. / González González, M. L., Vivaracho Pascual, C. (ed.), *JAC'07. Séptima Jornada sobre Aprendizaje cooperativo*, Valladolid, 2007, p. 180; Bertrán Girón, M. / Pérez Lara, J. M., "Presentación del proyecto de innovación docente 'Enseñanza del Derecho mediante supuestos prácticos interdisciplinares e interdepartamentales'", en Piña Garrido, L. (coord.), *VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. La calidad jurídica de la producción normativa en España*, Madrid, 2009, p. 50; Bonet Sánchez, M. P. / Alguacil Marí, P., "Combinación de estrategias y metodologías para un aprendizaje efectivo del Derecho Tributario: clínica jurídica, ABP,

universitarias oficiales y, por consiguiente, en las memorias que han ido elaborándose para la verificación de los nuevos títulos de grado, y que especifican las competencias, destrezas y habilidades que deben ser adquiridas para superar una asignatura o módulo, así como la metodología docente que permitirá su obtención y los instrumentos de evaluación a emplear por el docente.

Probablemente, el aspecto más revolucionario de ese proceso de adaptación al EEES es el relativo a una *simple* medida de cálculo, el denominado "crédito ECTS", que apunta a la necesidad de computar las horas de estudio o de dedicación que se estiman necesarias para desarrollar cada tema o actividad. En el presente trabajo no nos proponemos reflexionar, sin embargo, sobre el esfuerzo que cabe esperar del alumno para aprender las asignaturas, sino sobre el que los nuevos sistemas de aprendizaje exigen de los profesores a la hora de organizar la docencia universitaria y preparar los materiales y las actividades para su desarrollo.

Es evidente que la organización de la docencia incide siempre en el desarrollo de los programas de las asignaturas, independientemente del modelo o sistema de enseñanza de que se trate. Si cabe, esa incidencia es, no obstante, más intensa en el caso de los estudios adaptados al EEES, entre otras, por las siguientes razones.

En primer lugar, es bien sabido que para permitir otras actividades académicas se hace necesario reducir las horas (lectivas) dedicadas a la exposición y desarrollo del temario y, en consecuencia, proceder a una racionalización de los programas.

Por otra parte no debe olvidarse que el sistema tradicional de las clases magistrales, apoyadas en uno o en varios manuales o libros de consulta, deja paso a una serie de acciones docentes encaminadas a lograr el desarrollo de diversas habilidades o competencias específicas y transversales a la titulación. Dichas acciones requerirán la puesta a disposición de los alumnos de nuevos materiales docentes mucho más dinámicos -que tendrán como objetivo involucrarlos en mayor medida en su propio proceso de aprendizaje- y supondrán, en no pocas ocasiones, la creación de redes de trabajo cooperativo o colaborativo entre los profesores. Además de hacer posible una reflexión colectiva sobre las nuevas necesidades y objetivos de la docencia y los medios a utilizar para su consecución, las redes facilitan el seguimiento individualizado del proceso de aprendizaje y de adquisición de competencias³.

Es evidente, en consecuencia, que, en el seno del nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje auspiciado por el EEES, el profesor no podrá seguir actuando como un simple transmisor de conocimientos, pasando a desempeñar, más bien, un rol de guía o facilitador del aprendizaje de las competencias y habilidades que tengan que adquirir los estudiantes. Su misión será, en esencia, la de organizar la enseñanza y evaluar en función del aprendizaje por competencias, y no de la mera comprensión y memorización de los contenidos de las

formación a la carta y TICs, en Piña Garrido, L. (coord.), *VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. La calidad jurídica de la producción normativa en España*, Madrid, 2009, p. 66.

3 Vid. Málvarez Pascual, L., "Trabajo cooperativo a través de las plataformas de teleformación para la creación de materiales compartidos en el área de Derecho Financiero", en Piña Garrido, L. (coord.), *VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. La calidad jurídica de la producción normativa en España*, Madrid, 2009, pp. 107 y 109.

diferentes asignaturas o materias⁴. Todo ello con la mirada puesta en el objetivo final de formar profesionales cualificados para la intervención, el análisis crítico de la realidad sobre la que se actúa y, en su caso, la investigación.

Es bajo estas premisas bajo las que se ha propuesto la aplicación de estrategias metodológicas de aprendizaje cooperativo, de las que se predicen, entre otras virtudes, la mayor implicación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje, la reducción de los niveles de abandono y el incremento de la satisfacción y motivación de los estudiantes⁵. En las páginas que siguen tratará de describirse el proceso de elaboración y aplicación de una de ellas (la técnica del Puzzle de Aronson) en el marco de una materia universitaria de carácter jurídico-penal.

II. LA TÉCNICA PUZZLE DE ARONSON

La herramienta cooperativa objeto de este artículo es la conocida con el nombre de Puzzle de Aronson (en adelante TPA), diseñada por Elliot Aronson y sus colaboradores a partir del año 1975. Sus rasgos característicos hacen de ella una técnica apropiada para contextos educativos muy variados, desde el trabajo en un IES de Secundaria hasta las diversas titulaciones universitarias⁶. En el caso que aquí nos ocupa, la actividad se desarrolló en el único grupo de la asignatura troncal "Derecho Penal II. Consecuencias jurídicas del delito", impartida, durante el curso académico 2010-2011, en el segundo curso de la titulación propia "Graduado en Ciencias Criminológicas y de la Seguridad Pública" de la Universidad de Santiago de Compostela. Esta asignatura tiene carácter anual y cuenta con una carga de 7,5 créditos ECTS.

- 4 Vid. Siota Álvarez, M., "Aplicación de la técnica del Puzzle de Aronson en la docencia del Derecho Financiero y Tributario", en Piña Garrido, L. (coord.), *VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. La calidad jurídica de la producción normativa en España*, Madrid, 2009, p. 237; Ceinos Sanz, C. / García Murias, R., "El aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: descripción de una experiencia", en *Actas do X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, Braga, 2009, p. 970.
- 5 Vid. Fernández Hernández, A., "El aprendizaje cooperativo: un método eficaz en la enseñanza de la Parte General del Derecho penal", en Simón Hurtado, M. A. / González González, M. L., Vivaracho Pascual, C. (ed.), *JAC'07. Séptima Jornada sobre Aprendizaje cooperativo*, Valladolid, 2007, pp. 111 y ss.; Alarcón García, G., "El aprendizaje cooperativo como metodología para la enseñanza de la materia 'Sistema Fiscal Español', en Piña Garrido, L. (coord.), *VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. La calidad jurídica de la producción normativa en España*, Madrid, 2009, pp. 119 y ss.; Aguilar Rubio, M. / Giménez López, L. A. / Luque Mateo, M. A., "El aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario en el marco del EEES: experiencias desde la Universidad de Almería (I)", en Piña Garrido, L. (coord.), *VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. La calidad jurídica de la producción normativa en España*, Madrid, 2009, pp. 102 y 103; Siota Álvarez (n. 4), pp. 237 y ss.
- 6 Vid. Martínez Ramón, J. P. / Gómez Barba, F., "La técnica puzzle de Aronson: descripción y desarrollo", en Arnaiz, P. / Hurtado, M. D. / Soto, F.J. (coord.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*, Murcia, 2010, p. 1; Alonso Rimo, A., "Aprendizaje cooperativo en Derecho penal: algunas estrategias", en García Añón, J. (coord.), *Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia en Derecho*, Universitat de Valencia, 2009, pp. 24 y ss.; Vidal Meló, A. / Roig Sala, B. / Estruc Fuster, V. / Boiges Planes, F. J., *Una experiencia con el puzzle de Aronson en una asignatura de matemáticas*. Comunicación presentada a la II Jornada d'innovació i tecnologia, Lleida, 2011, pp. 1 y ss.

La TPA supone distribuir el grupo de docencia 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, los estudiantes que se han encargado del mismo bloque temático, en los diversos grupos puzzle, integran un grupo de investigación o de especialistas. Quienes lo componen se reúnen, en un primer momento, para prepararlo, reincorporándose posteriormente a sus equipos para transmitirles a sus compañeros todo lo 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 la asunción de responsabilidades por parte de todos y cada uno de los integrantes del grupo puzzle⁷.

Nuestra opción por la TPA surgió de la necesidad de dar entrada, en la mencionada titulación propia, 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 de enseñanza-aprendizaje en la que el resultado que pueda alcanzar cada estudiante depende de que los que trabajan con él consigan, a su vez, los suyos. La TPA, en concreto, se distingue, precisamente, por poner el acento en esa interdependencia positiva entre los miembros del equipo⁸. 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.

Se ha dicho que, en tanto estrategia de trabajo cooperativo, la TPA halla su fundamentación en una concepción "constructivista y significativa" de la educación y del aprendizaje⁹. Este último se estructura de tal forma que la competitividad individual es incompatible con el éxito colectivo, contribuyendo cada integrante, de forma personal e imprescindible, a la realización de la tarea encomendada al equipo¹⁰. 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

7 Vid. de Miguel, T. / Tomé, S. / Veiga-Crespo, P. / Feijoo-Siota, L. / Blasco, L. / Villa, T. G., "Aplicación de la técnica de aprendizaje cooperativo Puzzle de Aronson a las prácticas de microbiología", *Edusfarm*, nº 5, 2009, p. 4; Traver Martí, J. A., *Trabajo cooperativo y aprendizaje solidario. Aplicación de la técnica Puzzle de Aronson para la enseñanza y el aprendizaje de la actitud de solidaridad*, Castellón, 2000, pp. 242 y ss.

8 Vid. Añón Roig, M. J. / García Añón, J., "Metodología de aprendizaje cooperativo y teorías de la justicia", García Añón, J. (coord.), *Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia en Derecho*, Universitat de Valencia, 2009, p. 37; Lluch Peris, A. M., "Aprendiendo integración múltiple con un 'puzzle'", en Simón Hurtado, M. A. / González González, M. L., Vivaracho Pascual, C. (ed.), *JAC'07. Séptima Jornada sobre Aprendizaje cooperativo*, Valladolid, 2007, p. 106; Martínez Fernández, M. T. / García Palao, C. / Molina Morales, F. X., "Una experiencia de aprendizaje cooperativo en la asignatura organización y métodos de trabajo: la técnica del Puzzle de Aronson", en Simón Hurtado, M. A. / González González, M. L., Vivaracho Pascual, C. (ed.), *JAC'07. Séptima Jornada sobre Aprendizaje cooperativo*, Valladolid, 2007, p. 123; Siota Álvarez (n. 4), p. 237.

9 Cfr. Aguilar Rubio / Giménez López / Luque Mateo (n. 5), p. 103.

10 Vid. Fernández Hernández (n. 5), p. 114; de Miguel / Tomé / Veiga-Crespo / Feijoo-Siota / Blasco / Villa (n. 7), p. 4.

se desarrollan en el aula, en particular, en los relacionados con lo que se ha denominado el *ethos responsable y solidario*¹¹.

Con todo, de la aplicación de la TPA pueden derivarse también efectos perversos¹². Se ha hecho hincapié, por ejemplo, en el dato de que el profesor pierde el control sobre la información que circula entre los alumnos, lo que podría traducirse en un deterioro de su transmisión¹³. En la misma línea crítica tampoco faltan alusiones 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 funcionamiento¹⁴.

III. OBJETIVOS

Los objetivos generales perseguidos por la acción piloto que aquí se presenta fueron dos: lograr una mayor implicación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje e incrementar su satisfacción.

Para alcanzarlos nos propusimos otros específicos, en concreto seis:

- Fomentar el estudio de la asignatura, creando una comunidad de trabajo, interacción, diálogo e intercambio de experiencias de aprendizaje y haciendo responsable a cada alumno de una parte de la nota obtenida por sus compañeros.
- Proporcionarles a los estudiantes un modelo de trabajo cooperativo, de comunicación y de interacción con posibilidades de extensión a otros ámbitos (académicos y no académicos).
- Facilitar su acceso a metodologías de aprendizaje acordes con las necesidades e intereses de los alumnos en el marco del EEES.
- Aprovechar las potencialidades de los esquemas de trabajo cooperativo para dar nuevas respuestas al problema de la escasa motivación de algunos estudiantes y, en consecuencia, de sus pobres resultados académicos.
- Desarrollar determinadas competencias interpersonales esenciales para la formación de una ciudadanía activa y crítica: enseñar y aprender a planificar, dialogar y alcanzar consensos y participar democráticamente.
- La adquisición, por los estudiantes, de estrategias orientadas a localizar, organizar y transmitir la información.

11 Vid. Martín-Retortillo Baquer, L., "Acerca de la enseñanza de la ciencia del Derecho Administrativo en las facultades universitarias", *REJIE*, nº 3, enero 2011, p. 26; Traver Martí, J. A. / García López, R., "La enseñanza-aprendizaje de la actitud de solidaridad en el aula: una propuesta de trabajo centrada en la aplicación de la técnica puzzle de Aronson", *Revista Española de Pedagogía*, 2004, nº 229, pp. 419 y ss.; Martínez Ramón / Gómez Barba (n. 6), p. 2; De Miguel / Tomé / Veiga-Crespo / Feijoo-Siota / Blasco / Villa (n. 7), p. 4; Traver Martí (n. 7), pp. 402 y ss.

12 Vid. Traver Martí (n. 7), pp. 289 y 290.

13 Vid. Fita Ortega, F., "De la enseñanza al aprendizaje del Derecho del Trabajo", en García Añón, J. (coord.), *Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia en Derecho*, Universitat de Valencia, 2009 p. 234.

14 Vid. Ceinos Sanz / García Murias (n. 4), p. 971; Aguilar Rubio / Giménez López / Luque Mateo (n. 5), p. 103; Siota Álvarez (n. 4), p. 238.

IV. METODOLOGÍA

La aplicación práctica de la TPA tuvo lugar, como ya se indicó anteriormente, en relación con la asignatura "Derecho penal II. Consecuencias jurídicas del delito", que forma parte del plan de estudios del título propio de la Universidad de Santiago de Compostela "Graduado en Ciencias Criminológicas y de la Seguridad Pública".

El ámbito temático elegido para su desarrollo fue "la mediación en el Derecho penal de adultos", seleccionándose como áreas específicas objeto de estudio las relativas a la concreción de los delitos en que resulta aplicable la mediación (I), la formación de los mediadores (II), la relación de los programas de mediación con el proceso penal (III) y el contenido de los acuerdos reparadores (IV). Además de relacionarse estrechamente con diversas partes del programa oficial de la precitada asignatura, se consideró que dicho tema revestía un indudable interés para la formación del alumnado, al constituir uno de los campos de desarrollo profesional de los criminólogos. La actividad se desarrolló totalmente fuera del horario lectivo, por cuestiones de programación de la materia.

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

La primera fase tuvo como meta lograr la participación de todos y cada uno de los alumnos y alumnas en la TPA, 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 la posibilidad de llevar a cabo la actividad, de forma completamente voluntaria, 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 que tendrían que asumir. 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 tratando de responder, de forma equilibrada, a las dudas que les fueron surgiendo al respecto. Toda la información proporcionada les fue reiterada por medio de un correo electrónico. Al objeto de asegurarnos de que conocían suficientemente la información y deseaban verdaderamente implicarse y comprometerse en la tarea, decidimos darles un plazo de dos semanas para pronunciarse.

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, incluidos su nivel académico y su grado de motivación en relación con la asignatura -determinado tanto por la regularidad de su asistencia a clase, como por las calificaciones obtenidas en el examen parcial-. Una vez diseñados los grupos, se comunicó la decisión a los distintos integrantes. El total de grupos puzzle resultantes fue de siete, integrado cada uno de ellos por cuatro personas,

con excepción de dos, conformados por cinco. En estos últimos, el quinto componente se consideró como personal de refuerzo en su respectivo grupo puzzle, asignándosele el tema relativo a la relación de los programas de mediación con el proceso penal, al estimarse que era el 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.

Dado que las reuniones debían desarrollarse fuera del horario lectivo, decidimos crear un aula virtual. Se colocó un foro individual para cada uno de los grupos de expertos, con la idea de que pudieran comunicarse entre sí en cualquier momento, sin necesidad de desplazarse o reunirse físicamente. El aula virtual le permitió al docente, al propio tiempo, controlar el trabajo que los alumnos iban llevando a cabo y establecer contacto con ellos.

Para que los equipos 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 distintas cuestiones. Se les dio un plazo de dos semanas para que trabajasen con la documentación y elaborasen 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, de carácter obligatorio para los especialistas, se abrieron también a cualquier alumno matriculado en la asignatura. La filosofía con que se concibieron fue la de que los especialistas confeccionasen, bajo la supervisión del profesor, un material de estudio que pudiera transmitirse a los alumnos de cada grupo, haciéndose especial hincapié, para ello, en los conceptos más importantes y complicados de cada bloque temático. El desarrollo de los seminarios nos permitió, también, comprobar la dedicación, la calidad de las aportaciones y el grado de comprensión alcanzado por cada alumno. Cumplieron, en suma, una doble función: la de resolver las dudas que les surgieron a los especialistas y la de controlar los resultados a que habían llegado -y depurar así la información que iba a llegar a los grupos puzzle-.

A continuación, en la siguiente sesión, se procedió a la reubicación de los grupos, procediendo cada uno de los expertos a la explicación (y reparto) del material que habían elaborado, concediéndoseles un plazo de dos semanas para la realización y confección del trabajo. Dicho trabajo fue finalmente expuesto en clase por uno de los grupos elegido al azar, ante el profesor -simulándose la mecánica del examen, para que los alumnos se habituaran a ella- y el resto de los grupos. No obstante, y dado que la TPA debe tener un resultado final, se les impuso la condición de que el trabajo fuera colgado en el aula virtual antes del día de la exposición.

Por último, cada uno de los participantes tuvo que entregar un breve trabajo de reflexión personal sobre la institución de la mediación penal, contando con un plazo de dos semanas para su realización.

V. EVALUACIÓN

Tratándose de la aplicación de la TPA, el aspecto que más controversia genera entre los estudiantes es, indudablemente, el relativo a los criterios e instrumentos de evaluación y calificación. En particular, se muestran especialmente contrariados por el hecho de que su calificación final dependa, total o parcialmente, del resultado obtenido por el grupo.

En el momento de diseñar el sistema de evaluación consideramos que el elemento más característico del trabajo cooperativo (la interdependencia positiva) debía estar presente a lo largo de todo el proceso. Al objeto de adaptar dicho sistema a las expectativas de los alumnos decidimos, no obstante, introducir algunas matizaciones. Así, la calificación final (un máximo de 2 puntos) vendría conformada por un componente individual (un 30% de la misma), uno grupal (un 65%) y otro crítico-valorativo (un 5%). El componente individual vendría determinado, a su vez, por la elaboración de un trabajo de reflexión personal sobre la cuestión estudiada. La nota grupal, por los trabajos realizados, tanto por el grupo-puzzle, como por el grupo de expertos. Por último, la nota crítico-valorativa se correspondería con la autoevaluación realizada por cada estudiante a sus respectivos grupos-puzzle y de expertos, en una escala de 1 a 5.

VI. 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. Con independencia de sus repercusiones en la adquisición de conocimientos teóricos, ello redundaría en una limitación en la adquisición de determinadas competencias y habilidades que deberán aplicar en su vida profesional. Técnicas del estilo de la del Puzzle de Aronson, mediante las cuales aquéllos asumen el protagonismo de su propia formación, vienen a paliar estas carencias, potenciando habilidades como las comunicativas o el pensamiento crítico.

Por otra parte, la implementación de estas metodologías activas resulta particularmente motivadora para los alumnos, incrementando su interés por la cuestión objeto de estudio y propiciando, con ello, la obtención de mejores resultados académicos. En nuestro caso, la nota más baja alcanzada en la actividad fue de 1,5 puntos, superando finalmente la asignatura 27 de los 30 participantes en la misma.

Prueba de su éxito fue su asistencia al seminario internacional sobre justicia restaurativa y mediación penal de adultos que el Instituto de Criminología organizó durante los días 17, 18 y 19 de mayo de 2011, así como sus intervenciones en el mismo. El nivel académico de dichas intervenciones y el interés mostrado en todo momento vinieron a corroborar nuestras impresiones sobre lo positivo de la experiencia.

Como aspectos negativos deben resaltarse la elevada carga de trabajo que supuso para el profesorado la conducción del proceso de aprendizaje. Por otra parte, la falta de experiencia en la organización de esta clase de actividades trajo consigo ciertos problemas de calendario, obligando a una nueva temporalización de las tareas. Los alumnos acusaron

también esa inexperiencia, traducida en la exigencia de una mayor dedicación, así como en dificultades de coordinación con los restantes integrantes del equipo.

VII. CONCLUSIONES

La presente experiencia de aplicación del TPA en relación con la asignatura "Derecho Penal II. Las consecuencias jurídicas del delito" arrojó un saldo claramente positivo, alcanzándose con creces los objetivos que motivaron su implementación. Con todo, hemos detectado problemas de coordinación achacables, fundamentalmente, a la falta de experiencia, tanto de los alumnos como de los propios docentes. Se echa en falta, en este sentido, la existencia de una red de asesoramiento y apoyo a quienes deciden apostar por la implementación de estas nuevas técnicas de aprendizaje. Teniendo en cuenta el grado de dedicación y compromiso que exigen, debe sopesarse la conveniencia de que su diseño y aplicación se realicen de manera conjunta entre áreas de conocimiento afines.

VIII. ANEXO

VALORACIÓN POR LOS ALUMNOS DEL EMPLEO DE LA TÉCNICA PUZZLE DE ARONSON EN LA ASIGNATURA "DERECHO PENAL II. CONSECUENCIAS JURÍDICAS DEL DELITO", CURSO 2010-2011

TEMA: MEDIACIÓN EN EL DERECHO PENAL DE ADULTOS

ITEMS DE VALORACIÓN EMPLEADOS Y PUNTUACIÓN MEDIA OBTENIDA: ESCALA EMPLEADA: NO SABE / NO CONTESTA = 0; ESCALA DE LIKERT DE 5 VALORES (1=TOTALMENTE EN DESACUERDO, 5=TOTALMENTE DE ACUERDO)

- A. Preferiría que la materia se hubiera impartido con el método de la lección magistral (2,33)
- B. Me gustaría que otras partes del programa se impartiesen utilizando la TPA (4,11)
- C. Me gustaría que el resto del programa se impartiese utilizando la TPA (3,99)
- D. Considero que he aprendido los contenidos de esta material (3,12)
- E. Creo que la TPA es adecuada para tratar los contenidos de esta materia (3,91)
- F. Utilizar la TPA me ha resultado interesante (3,64)
- G. Veo correctos los criterios de valoración de la actividad establecidos por el profesor (2,98)
- H. En mi opinión la actividad se desarrolló, en todo momento, en un buen ambiente (3,97)
- I. Las indicaciones proporcionadas por el profesor a lo largo del proceso han sido útiles (4,02)
- J. El profesor explicó con claridad cómo iba a desarrollarse la actividad (4,36)

IX. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Rubio, M. / Giménez López, L. A. / Luque Mateo, M. A., "El aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario en el marco del EEES: experiencias desde la Universidad de Almería (I)", en Piña Garrido, L. (coord.), *VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. La calidad jurídica de la producción normativa en España*, Madrid, 2009, pp. 95 y ss.
- Alarcón García, G., "El aprendizaje cooperativo como metodología para la enseñanza de la materia 'Sistema Fiscal Español', en Piña Garrido, L. (coord.), *VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. La calidad jurídica de la producción normativa en España*, Madrid, 2009, pp. 119 y ss.
- Alonso Rimo, A., "Aprendizaje cooperativo en Derecho penal: algunas estrategias", en García Añón, J. (coord.), *Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia en Derecho*, Universitat de Valencia, 2009, pp. 24 y ss.
- Añón Roig, M. J. / García Añón, J., "Metodología de aprendizaje cooperativo y teorías de la justicia", García Añón, J. (coord.), *Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia en Derecho*, Universitat de Valencia, 2009, pp. 37 y ss.
- Bertrán Girón, M. / Pérez Lara, J. M., "Presentación del proyecto de innovación docente 'Enseñanza del Derecho mediante supuestos prácticos interdisciplinares e interdepartamentales", en Piña Garrido, L. (coord.), *VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. La calidad jurídica de la producción normativa en España*, Madrid, 2009, pp. 45 y ss.
- Bonet Sánchez, M. P. / Alguacil Marí, P., "Combinación de estrategias y metodologías para un aprendizaje efectivo del Derecho Tributario: clínica jurídica, ABP, formación a la carta y TICs, en Piña Garrido, L. (coord.), *VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. La calidad jurídica de la producción normativa en España*, Madrid, 2009, pp. 65 y ss.
- Calvo Vérguez, J., "Técnicas docentes", en Piña Garrido, L. (coord.), *VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. La calidad jurídica de la producción normativa en España*, Madrid, 2009, pp. 137 y ss.
- Ceinos Sanz, C. / García Murias, R., "El aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: descripción de una experiencia", en *Actas do X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, Braga, 2009, pp. 969 y ss.
- Fernández Amor, J. A. / Sánchez Huete, M. A., "Una propuesta para la docencia del Derecho Financiero en el contexto del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, en Piña Garrido, L. (coord.), *VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. La calidad jurídica de la producción normativa en España*, Madrid, 2009, pp. 169 y ss.
- Fernández Hernández, A., "El aprendizaje cooperativo: un método eficaz en la enseñanza de la Parte General del Derecho penal", en Simón Hurtado, M. A. / González González, M. L., Vivaracho Pascual, C. (ed.), *JAC'07. Séptima Jornada sobre Aprendizaje cooperativo*, Valladolid, 2007, pp. 111 y ss.

- Fita Ortega, F., "De la enseñanza al aprendizaje del Derecho del Trabajo", en García Añón, J. (coord.), *Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia en Derecho*, Universitat de Valencia, 2009 pp. 224 y ss.
- Fuster Gómez, M. / Magraner Moreno, F., "Adaptación de la asignatura 'Derecho Financiero y Tributario II' al EEES. Una experiencia profesional, en Piña Garrido, L. (coord.), *VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. La calidad jurídica de la producción normativa en España*, Madrid, 2009, pp. 195 y ss.
- González González, A. I. / Herrero de la Escosura, P., "Aplicación de nuevas metodologías docentes en Derecho Financiero y Tributario", en Piña Garrido, L. (coord.), *VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. La calidad jurídica de la producción normativa en España*, Madrid, 2009, pp. 19 y ss.
- Lluch Peris, A. M., "Aprendiendo integración múltiple con un 'puzzle'", en Simón Hurtado, M. A. / González González, M. L., Vivaracho Pascual, C. (ed.), *JAC'07. Séptima Jornada sobre Aprendizaje cooperativo*, Valladolid, 2007, pp. 105 y ss.
- Málvarez Pascual, L., "Trabajo cooperativo a través de las plataformas de teleformación para la creación de materiales compartidos en el área de Derecho Financiero", en Piña Garrido, L. (coord.), *VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. La calidad jurídica de la producción normativa en España*, Madrid, 2009, pp. 107 y ss.
- Martín-Retortillo Baquer, L., "Acerca de la enseñanza de la ciencia del Derecho Administrativo en las facultades universitarias", *REJIE*, nº 3, enero 2011, pp. 9 y ss.
- Martínez Fernández, M. T. / García Palao, C. / Molina Morales, F. X., "Una experiencia de aprendizaje cooperativo en la asignatura organización y métodos de trabajo: la técnica del Puzzle de Aronson", en Simón Hurtado, M. A. / González González, M. L., Vivaracho Pascual, C. (ed.), *JAC'07. Séptima Jornada sobre Aprendizaje cooperativo*, Valladolid, 2007, pp. 121 y ss.
- Martínez Ramón, J. P. / Gómez Barba, F., "La técnica puzzle de Aronson: descripción y desarrollo", en Arnaiz, P. / Hurtado, M. D. / Soto, F.J. (coord.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*, Murcia, 2010, pp. 1 y ss.
- De Miguel, T. / Tomé, S. / Veiga-Crespo, P. / Feijoo-Siota, L. / Blasco, L. / Villa, T. G., "Aplicación de la técnica de aprendizaje cooperativo Puzzle de Aronson a las prácticas de microbiología", *Edusfarm*, nº 5, 2009, pp. 1 y ss.
- Portillo de la Puente, A. M. / Fernando Velázquez, M. L. / González González, M. L. / Pérez Barreiro, C., "Reflexiones sobre distintas experiencias de aprendizaje cooperativo en la EUP de Valladolid", en Simón Hurtado, M. A. / González González, M. L., Vivaracho Pascual, C. (ed.), *JAC'07. Séptima Jornada sobre Aprendizaje cooperativo*, Valladolid, 2007, pp. 173 y ss.
- Ríos Corbacho, J. M., "Innovación docente del Derecho penal de la empresa a través de técnicas colaborativas y entornos virtuales de aprendizaje en el espacio europeo de educación superior", *REJIE*, nº 3, enero 2011, pp. 67 y ss.
- Romero García, M. C., "Formación en competencias utilizando la metodología del aprendizaje cooperativo", en Simón Hurtado, M. A. / González González, M. L., Vivaracho Pascual, C. (ed.), *JAC'07. Séptima Jornada sobre Aprendizaje cooperativo*, Valladolid, 2007, pp. 131 y ss.

- Siota Álvarez, M., "Aplicación de la técnica del Puzzle de Aronson en la docencia del Derecho Financiero y Tributario", en Piña Garrido, L. (coord.), *VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. La calidad jurídica de la producción normativa en España*, Madrid, 2009, pp. 237 y ss.
- Traver Martí, J. A., *Trabajo cooperativo y aprendizaje solidario. Aplicación de la técnica Puzzle de Aronson para la enseñanza y el aprendizaje de la actitud de solidaridad*, Castellón, 2000.
- Traver Martí, J. A. / García López, R., "La enseñanza-aprendizaje de la actitud de solidaridad en el aula: una propuesta de trabajo centrada en la aplicación de la técnica puzzle de Aronson", *Revista Española de Pedagogía*, 2004, nº 229, pp. 419 y ss.
- Vidal Meló, A. / Roig Sala, B. / Estruc Fuster, V. / Boiges Planes, F. J., *Una experiencia con el puzzle de Aronson en una asignatura de matemáticas*. Comunicación presentada a la II Jornada d'innovació i tecnologia, Lleida, 2011.