

# ENFOQUE METODOLÓGICO DE TRABAJO COOPERATIVO EN EL ÁMBITO DEL DERECHO ADMINISTRATIVO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES

---

---

*Pilar Juana García Saura<sup>a</sup>*

Fecha de recepción y aceptación: 9 de marzo de 2015 y 7 de abril de 2015

*Resumen:* En general, el sistema educativo tiende a dar prioridad al conocimiento de información por encima de otro tipo de aprendizajes, perspectiva que en el ámbito jurídico se encuentra todavía arraigada en la práctica diaria. A la Universidad le corresponde contribuir a la formación integral de la persona. Es preciso superar el modelo de jurista independiente y autónomo dando paso a un jurista que, a partir de la docencia y la investigación, propicie también el desarrollo de la dimensión social del alumno. En este sentido, el proceso de Bolonia marca un nuevo rumbo. Con la experiencia que presentamos, nos proponemos, además de la adquisición de conocimientos profesionales, el desarrollo de competencias relacionadas con las capacidades de aprender a aprender, participar, comunicar, orientarse en sistemas complejos, gestionar la información de forma creativa, entre otras, valiéndonos de una metodología de aprendizaje cooperativo con resultado satisfactorio.

*Palabras clave:* trabajo cooperativo, desarrollo de competencias personales y sociales.

*Abstract:* In general, the educational system tends to give priority to the knowledge of information over other types of learning, perspective in the legal field is still ingrained in daily practice. The University will contribute to the integral formation of the person. It is necessary to overcome the model of sovereign and independent jurist. The lawyer of today must be conducive to teaching and research also developing the student's social di-

<sup>a</sup> Departamento Derecho Administrativo, Universidad de Murcia.

Correspondencia: Facultad de Derecho, 2.ª Planta, Campus de la Merced. 30001 Murcia. España.

E-mail: pilarjuanags@um.es



mension. In this sense, the Bologna process marks a new direction. With the experience that we present, we propose to promote not only the acquisition of professional knowledge, develop skills related to the capabilities of learning to learn, participate, communicate, orient themselves in complex systems, managing information creatively, among others, availing ourselves of cooperative learning methodology with satisfactory results.

*Keywords:* cooperative work, personal and social skills.

## INTRODUCCIÓN

La sociedad del conocimiento, en constante proceso de cambio, demanda de la educación y formación un papel central como sujeto y agente de cambio (Beltrán, 2012), implicándose así no solo la necesaria reforma e innovación del sistema educativo en aquello que sea necesario, sino también el efecto o resultado en los sujetos que son objeto de la acción educativa. A la Universidad le corresponde contribuir a la formación integral de la persona transmitiendo valores sociales y actitudes, practicando el rigor metodológico y permaneciendo abierta a la realidad social. La idea de jurista autónomo y soberano ha dado paso, ante la necesidad, a un jurista docente e investigador más “social” y colaborativo (Echevarría, 2011).

En la actualidad, el sistema educativo tiende a dar prioridad al conocimiento de información por encima de otro tipo de aprendizajes, perspectiva que en el ámbito jurídico se encuentra todavía enraizada en la práctica diaria de las facultades de Derecho. Se constata, igualmente, cierta obsesión por la regulación y rendición pública de cuentas en los procesos educativos por parte de instituciones y profesores, restando esfuerzos para la atención y detección de otras necesidades del estudiante (Darling-Hammoud, 2001). Sin embargo, tanto a nivel social como profesional, la valoración del conocimiento, la capacidad memorística, la formación e, incluso, la experiencia no constituyen elementos tan determinantes, aun teniendo en cuenta el dinamismo social y económico actual. En consecuencia, la llamada inteligencia emocional necesariamente ha de adquirir un papel esencial en la formación universitaria, especialmente en aquellos colectivos que, como los juristas, se encuentran abocados al trabajo en equipo, la relación con otros profesionales que han de juzgar su trabajo y, sobre todo, la necesidad de hacerlo en público. De ahí que, desde una perspectiva interna, el autoconocimiento y la motivación, responsabilidad, autonomía, o capacidad de resiliencia; y de otra, el desarrollo de la empatía, participación, las habilidades para la gestión de la información, la asertividad o cooperación resultan cada vez más relevantes.



Una nueva perspectiva de la educación universitaria como proyecto de humanización se impone. Un modelo centrado en el desarrollo integral de la persona del alumno que favorezca su autonomía, integridad y responsabilidad, así como el respeto a los derechos humanos y libertades; perspectiva esta última de especial relevancia en el ámbito del Derecho Público en general y del Derecho Administrativo en particular (Martínez Marín, 1990; Martín-Retortillo, 1990; Font i Llovet, 2000). En definitiva, un estilo educativo en cuyo marco las instituciones educativas del futuro puedan centrarse de forma intensiva no solo en la transmisión de conocimientos, sino también en el desarrollo de capacidades sociales y emocionales, respondiendo así a un concepto de educación más amplio y orientado a valores (UNESCO, 2007). Esta es una encrucijada a la que debe hacer frente la Universidad actual de acuerdo con el Proceso de Bolonia, que marca el inicio de un nuevo paradigma (De Miguel, 2006) centrado en la calidad, el aprendizaje autónomo, la competitividad, la incorporación de trabajo cooperativo y concreción de planes de estudios basados en competencias, en contraste con los anteriores dirigidos a los contenidos curriculares (Arce *et al.*, 2012), en los que la despersonalización de las relaciones entre profesores y alumnos puede encontrarse entre las principales causas que explican el elevado índice de absentismo y, sobre todo, de fracaso en algunas titulaciones como es el caso de los estudios jurídicos.

A nuestro modo de ver, facilitar al alumno el ejercicio de su autonomía, la escucha activa, la gestión avanzada y proactiva de la información o la resolución de conflictos y el afrontamiento de situaciones problemáticas podría traducirse en mejores resultados académicos. Se trata, por tanto, de constatar en qué medida, además de favorecer el desarrollo personal y el control de las emociones, ayuda a una concentración más efectiva y mejor asimilación de la información (Goleman, 1995).

Por todo ello, se impone propiciar de forma explícita el razonamiento, la comprensión, la tolerancia, la empatía, la participación comprometida, la resolución de conflictos, la gestión adecuada de la información y las relaciones humanas, proponiendo valores como la cooperación y la solidaridad. Ahora bien, este planteamiento requiere ante todo un mayor esfuerzo personal y de grupo, en el que la efectiva implicación del equipo docente en la toma de conciencia de las posibilidades educativas que la intercomunicación conlleva constituye un paso necesario para acabar con pedagogías tradicionales que condenan al alumno al silencio y la pasividad.

Con el trabajo que presentamos, nos proponemos, además de fomentar la adquisición de conocimientos profesionales, desarrollar competencias relacionadas con las capacidades para aprender a aprender, comunicar, orientarse en sistemas complejos, gestionar creativamente la información y cooperar, entre otras. En definitiva, facilitar al alumno las condiciones que le permitan asumir un papel activo, participativo y de



responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje. También constituye un marco de referencia de buenas prácticas del profesor universitario en los estudios jurídicos, para el desarrollo de un nuevo perfil profesional caracterizado por actuar como facilitador y mediador del aprendizaje del alumno (Ruiz y Martín, 2005), intentando proporcionar instrumentos que tengan en cuenta principalmente el desarrollo de la autonomía, la iniciativa, el tratamiento de la información, la competencia digital y la capacidad de aprender a aprender como cuestiones clave en la sociedad actual (Bauman, 2005).

El diagnóstico de la situación está realizado. Investigaciones actuales en neurociencia y ciencias sociales así lo ponen de manifiesto (Fernández-Berrocal, Extremera *et al.*, 2009). Es indispensable hacerse cargo de la situación y actuar en consecuencia en el respectivo ámbito docente. Pretendemos someter a la consideración de otros colegas el resultado de una experiencia concreta que hemos llevado a cabo en el ámbito de los estudios jurídicos en relación con dos materias relativas a las Administraciones Públicas: la expropiación forzosa y la responsabilidad patrimonial.

Con la experiencia que presentamos, pretendemos un cambio metodológico que supone el paso de lo meramente instructivo a un proyecto educativo, cuyo objetivo es una educación integral en la que no solo se contemple el ámbito cognitivo, lo meramente instructivo, sino también la dimensión moral, centrado en un aprendizaje innovador en el que la crítica, el conflicto, la negociación y el diálogo sean habituales. Todos estos aspectos constituyen, a nuestro modo de ver, los principales cometidos de la formación universitaria, también en el ámbito del derecho, lo que implica un nuevo modelo de profesor y una concepción distinta del alumnado.

Resulta reconfortante, en este contexto, propiciar la intervención pedagógica a favor de la cooperación. La situación cooperativa social, aquella en la que cada individuo solo alcanza sus objetivos individualmente si todos ellos son interdependientes, ha sido utilizada como concepto guía en la estructuración de nuestra investigación. Las situaciones de trabajo en cooperación, al generar interdependencia entre los componentes del grupo, posibilitan mayor comunicación entre ellos, más justa distribución del poder, hasta ahora concretado en el profesor, así como la incorporación de roles distintos a los que ordinariamente el individuo desempeña. También supone un apoyo eficaz al desarrollo de actitudes positivas hacia los compañeros. Es preciso que los alumnos adquieran no solamente una sólida formación teórica, sino también técnica y práctica del Derecho Administrativo, que les permita en el futuro afrontar y adaptarse a las exigencias de este ámbito de conocimiento.



## 1. ROL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN EL CONTEXTO DE LAS EEES

Resulta bastante evidente que en el proceso educativo inciden variedad de factores. Un criterio hoy consolidado es que, en la calidad de los resultados educativos, el profesor universitario es un elemento determinante. Concretamente, la utilización de estrategias de enseñanza-aprendizaje que propicien la actividad y participación, rompan el individualismo y favorezcan la cooperación hacia el trabajo en equipo, favorecen la comprensión y aceptación que caracterizan a una sociedad democrática. No obstante, se detecta una clara disfunción en el sistema educativo, que, a pesar de las declaraciones formales contenidas en los Documentos de la Administración Educativa, sigue centrado en la transmisión de saberes, aprendizaje de conocimientos y competencias que preparen, del mejor modo posible, a las futuras generaciones para la incorporación a la sociedad. Otras funciones (acompañar, escuchar y guiar el proceso de construcción personal), en la práctica, han estado ausentes en las aulas (Ortega, 2010).

Se observa, por otra parte, un estado de opinión que considera la dimensión ético-moral de la tarea educativa como un “añadido” o complemento de calidad o competencia nueva en nuestra sociedad actual. Pero, “si el nivel de desarrollo social y tecnológico que presentan las sociedades del bienestar no se acompaña de un desarrollo progresivo en las competencias éticas de las personas que las formamos, los déficits y contradicciones que tales sociedades están evidenciando pueden dar al traste con los progresos que la modernidad sin duda ha conllevado” (Martínez, 2001). La acción educativa debe tender a un fin valioso. Sin ética no hay educación.

Sin embargo, la enseñanza universitaria está sujeta a grandes e importantes condicionantes que, a veces, colisionan con los esfuerzos e intentos de puesta en práctica de metodologías novedosas con el fin de obtener la ansiada calidad educativa. Uno de estos condicionantes es la quiebra de referentes que propicien la socialización y la educación. Patrones de conducta que se consideran fundamentales han pasado a convertirse en meras opciones (Duch, 1997) y, al faltarnos esas creencias fundamentales compartidas (valores), es difícil establecer criterios para la orientación del proceso. A pesar de todo, el profesor universitario está obligado a “acompañar” al alumno en su proceso de construcción personal, contando con el contexto en su acción educativa como punto de partida, cediendo protagonismo a los alumnos, lo que implica la estimulación para la realización de tareas que hasta el momento asumía el propio profesor. Este se centrará en orientar, guiar, animar y facilitar el proceso.

De acuerdo con las premisas señaladas, consideramos como aspectos fundamentales en relación con el rol del profesor universitario los siguientes:

- Capacidad para proporcionar los conocimientos propios de la asignatura con el fin de que los alumnos consigan una sólida formación teórica, técnica y práctica



de la materia que les permita, sea cual sea su salida profesional, afrontar y adaptarse a las exigencias de la materia y su deontología profesional.

- Capacidad de fomentar un método de trabajo que no solo permita comprender y asimilar las cuestiones que se puedan plantear, sino también utilizar correctamente las metodologías pertinentes en el estudio y la resolución de situaciones y casos concretos;
- La formación en la responsabilidad, autodisciplina y consideración de la metodología empleada.

## 2. RECONSIDERANDO LA PRÁCTICA DOCENTE A PARTIR DE UNA METODOLOGÍA BASADA EN APRENDIZAJE COOPERATIVO

La adquisición de conocimientos propiamente dicha puede ser un proceso individual. Pero la educación tiene un componente ineludiblemente social. Por ello, una solución eficaz, y a la que en los últimos años se está acudiendo con mucha frecuencia, es el trabajo en grupo cooperativo (Edwards, 1992) que favorezca esta dimensión social del sujeto humano educado.

La situación cooperativa social, aquella en la que cada individuo solo alcanza sus objetivos individualmente si todos ellos son interdependientes, ha sido utilizada como concepto guía en la estructuración de numerosas investigaciones. La interacción cooperativa hace posible que los participantes experimenten un aumento de intereses comunes, esfuerzos coordinados, distribución equitativa del poder, confianza y comunicación. Supone la coordinación de un comportamiento entre individuos para lograr objetivos comunes, y también entender los conceptos que deben ser aprendidos a través de la discusión y resolución de problemas a nivel grupal, es decir, a través de una verdadera interrelación. Usando este método, los estudiantes también aprenden habilidades sociales y comunicativas, al tiempo que desarrollan actitudes positivas como empatía, asertividad, responsabilidad, etc., que necesitan para participar en la sociedad y facilitar la convivencia (Delors, 1996).

En otros casos, se considera también cooperativa aquella situación en la que las tareas son divididas entre los miembros del grupo. De esta forma, la interdependencia entre los componentes del grupo es escasa. En nuestro caso, entendemos que las tareas son hechas realidad mediante la interdependencia. La interacción social y la interdependencia son altamente responsables de la cantidad y sobre todo de la calidad del aprendizaje, aunque aún no estén claros los mecanismos que explican tal eficacia, debido a que estos son muchos y en interrelación (Ovejero, 1990). A diferencia del aprendizaje individualista o competitivo, en el aprendizaje cooperativo se establecen metas que favorecen a uno



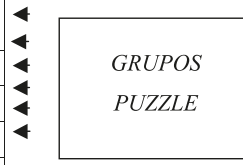
mismo y a los demás miembros del equipo; se busca maximizar el aprendizaje individual, pero al mismo tiempo el aprendizaje de los otros; los fracasos son tomados como fallos del grupo, y no como limitaciones personales en las capacidades de un estudiante; se evalúa el rendimiento académico de los participantes, así como el desarrollo personal de los integrantes; y se basa en la comunicación y en las relaciones.

Numerosas investigaciones ponen de manifiesto la eficacia del aprendizaje cooperativo (Torrego y Negro, 2012; Ovejero, 1990, etc.), como ya señalaron los precursores en la implementación de esta metodología, Johnson y Johnson. A partir de la apropiación de los principios de la filosofía del aprendizaje cooperativo, la experiencia que presentamos se centra concretamente en la aplicación de la técnica “puzzle” de Aronson (figura 1), cuya finalidad es el logro de un aprendizaje significativo a partir de la cooperación entre iguales, la comunicación y las relaciones interpersonales propiciando la asertividad entre los miembros del grupo, lo que redundará en el fomento de la capacidad para la gestión de conflictos, la defensa de los propios criterios, e incluso en el desarrollo de la autoestima (Nottingham, 2010), favoreciendo la adquisición de competencias sociales, autocontrol, establecimiento de criterios personales y rendimiento académico, como hemos podido comprobar.

La aplicación del método cooperativo implica una minuciosa estructuración y planificación previa del proceso. Requiere igualmente la creación de un “clima” adecuado en el aula y a la vez el hecho de huir de la rutina y arriesgarse al cambio.

FIGURA 1  
*Composición de grupos. Distribución de contenidos*

<i>BLOQUES TEMÁTICOS</i> <i>Partes del tema: a, b, c, d, e</i>	<i>GRUPOS</i> <i>EXPERTOS</i>
a	1a, 1b, 1c, 1d, 1e
b	2a, 2b, 2c, 2d, 2e
c	3a, 3b, 3c, 3d, 3e
d	4a, 4b, 4c, 4d, 4e



*GRUPOS*  
*PUZZLE*

### 3. OBJETIVOS

En la experiencia que presentamos, nos planteamos como objetivo principal: la elaboración y validación de una estrategia de aprendizaje cooperativo desde la perspectiva de un modelo emocional y social con alumnos universitarios en el área de derecho ad-



ministrativo, si bien sus conclusiones podrían igualmente trasladarse, con las debidas cautelas, a otras disciplinas jurídicas.

De esta manera, a través del citado objetivo general, se facilitaría:

- a) Posibilidad de disponer de una metodología concreta y eficaz de aprendizaje para mejorar el rendimiento académico, la responsabilidad, la motivación, la autonomía y la capacidad crítica, a partir de una situación de intercomunicación y responsabilización del alumno en su propio proceso de aprendizaje.
- b) Favorecer el proceso de aprendizaje integral y autónomo, partiendo de una situación de intercomunicación, participación y cooperación. Concretamente, se incidirá en las siguientes dimensiones: motivación, autonomía, iniciativa, participación, cooperación, responsabilidad y autocrítica.

#### 4. MÉTODO

##### 4.1. *Diseño de la experiencia*

En función de los objetivos formulados, el diseño de la investigación que proponemos se adapta al modelo de diseño de grupo de control y experimental con posttest (tabla 1), que permitirá valorar los efectos de nuestra intervención relativos al nivel de aprendizajes y conocimientos propios de la asignatura de Derecho Administrativo y constatar el nivel alcanzado en lo concerniente a participación, motivación, responsabilidad, capacidad de crítica y autocrítica.

TABLA 1  
*Grupo de control con posttest*

<i>Grupos</i>	<i>Programa de aprendizaje</i>	<i>Posttest</i>
Experimental	x	x
Control		x

Fuente: Mc Millan, H. y Schumenchen, S., 2006.

##### 4.2. *Participantes*

Se constituyen dos grupos, uno experimental y otro de control, con 25 alumnos cada uno, que cursan los estudios del Grado de Derecho, segundo curso, en la asignatura de





Derecho Administrativo. Sus edades están comprendidas entre los 18 y 19 años. Pertenecen a un contexto sociocultural semejante (matriculados en la Universidad de Murcia).

#### 4.3. Instrumentos de exploración

1. Prueba-examen con cuestiones de desarrollo, sobre los temas trabajados, para la valoración del rendimiento académico del alumno. La consideración de los datos obtenidos hará posible constatar el nivel de conocimientos alcanzado.
2. Cuestionario de autoevaluación (adaptación de la Prueba no paramétrica de Mann-Whirney según la escala Likert 5) que nos permite establecer un paralelismo entre la consideración cualitativa de las capacidades de los alumnos relativas a responsabilidad, participación, motivación y autocrítica al final del proceso y sus conocimientos sobre la materia.

TABLA 2

*Variable desarrollo personal y social. Prueba de Mann-Whirney. Estadísticos de contrastes. Tabla de ítems para la valoración de dimensiones*

	<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>W de Wilcoxon</i>	<i>Z</i>	<i>p-valor. Sig. asintót. (bilateral)</i>
1. He asistido a todas las sesiones de clase				
2. Me he ocupado en estructurar y organizar los contenidos de cada tema estudiado				
3. He consultado bibliografía básica para el estudio/trabajo				
4. Para el estudio/trabajo he utilizado todos los documentos a mi alcance				
5. He tomado conciencia de los aprendizajes				
6. Considero que he cumplido con los requisitos necesarios para aprobar la asignatura				
7. He ampliado la información requerida para el estudio/trabajo				
8. En el estudio/trabajo/prácticas he aportado ideas y mostrado iniciativa				
9. He mostrado una actitud activa y participativa, y he favorecido el trabajo del grupo de clase/pequeño grupo				
10. Durante el periodo de estudio/trabajo he desarrollado habilidades colaborativas				
11. Durante el periodo de estudio/trabajo he procurado, con interés, resolver problemas, situaciones, dificultades, etc.				



	<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>W de Wilcoxon</i>	Z	<i>p-valor. Sig. asintót. (bilateral)</i>
12. ¿Piensas que todos los miembros del grupo de clase/pequeño grupo, han participado, colaborado en el estudio/trabajo?				
13. ¿Crees que todos los integrantes del grupo de clase/pequeño grupo han sido tenidos en cuenta en el desarrollo de las sesiones de clase?				
14. ¿Se resolvieron los conflictos surgidos en el grupo de clase/pequeño grupo de forma asertiva?				
15. ¿Consideras que todos los miembros del grupo de clase/pequeño grupo asumieron responsabilidades y cumplieron con su trabajo?				
16. ¿Piensas que el estudio/trabajo realizado puede considerarse cooperativo?				
17. ¿Crees que cooperando el trabajo de clase es posible?				
18. ¿Piensas que la cooperación favorece el ambiente de trabajo?				
19. ¿Consideras que tus compañeros del grupo de clase/pequeño grupo valoraron tu participación y cooperación?				
20. Evaluación				

El cuestionario-escala de autoevaluación consta de 20 ítems. Los sujetos pueden matizar sus respuestas en 5 posibles opciones. El análisis de los datos obtenidos tras la aplicación de la escala hace posible comprobar el nivel alcanzado por los alumnos con relación a los criterios considerados.

#### 4.4. *Tiempo de aplicación*

El programa de intervención propuesto se aplicó durante un cuatrimestre.

## 5. PROCEDIMIENTO

### 5.1. *Programa de aprendizaje cooperativo*

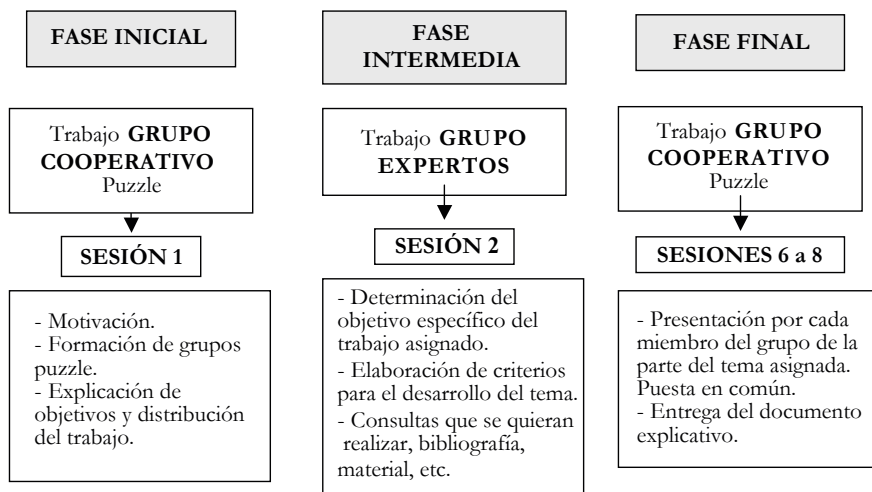
Los contenidos objeto de estudio son aquellos que se incluyen en la Guía Docente de Derecho Administrativo (curso 2012-2013), Grado de Derecho de la Universidad



de Murcia. Los bloques temáticos que integran el programa se dividen en tantas partes como alumnos forman los grupos puzzle, y cada miembro del grupo se responsabiliza de estudiar y elaborar una parte del tema y transmitirlo a su grupo.

En una fase inicial, los grupos puzzle se reúnen con el fin de estructurar su plan de trabajo, organizarse, establecer criterios para elaborar un documento sobre la parte del bloque temático asignada a cada uno de sus miembros comprometiéndose a finalizarlo en el plazo acordado. Esta tarea comprende cuatro sesiones reunidos en grupos mixtos o expertos, compuestos cada uno de ellos por los alumnos que poseen la misma información, para colaborar y ayudarse a preparar la materia correspondiente a su parte del tema (figura 2).

FIGURA 2  
*Modelo de aprendizaje cooperativo de Aronson. Itinerario*



Pudo apreciarse, en las primeras sesiones de aplicación del programa, una actitud general de interés, curiosidad y cierta desorientación a la espera de que desde fuera se pusiera "orden". Al darse cuenta de que el plan establecido se iba a seguir, poco a poco se fueron incorporando y comprometiéndose cada uno con la tarea que le correspondía, y se observó, en sesiones posteriores, un buen ambiente de trabajo en cooperación.

Una vez elaborado el documento sobre la materia de la que son responsables, los alumnos se reúnen en los grupos constituidos en un principio (grupos puzzle), en los que cada uno de ellos expone al resto del grupo su trabajo, les entrega un esquema del



mismo, se comentan y se aclaran dudas. Esta parte del trabajo se realiza en varias sesiones, al final de las cuales el trabajo queda concluido y completado, y dispone cada uno de los alumnos de toda la información sobre el tema en cuestión.

## 6. RESULTADOS

### 6.1. *Análisis de datos*

Tras la aplicación de la prueba no paramétrica de Mann-Whitney (la más indicada dadas las características de la muestra y del cuestionario de autoevaluación, según la escala Likert 5) para la evaluación de las dimensiones: motivación, autonomía, iniciativa, participación, cooperación, responsabilidad y autocrítica, y la realización de la prueba-examen sobre contenidos del programa de la asignatura, los datos obtenidos son agrupados por frecuencias y distribuidos por porcentajes.

Podemos concluir que existe diferencia significativa entre los grupos experimental y control, tanto en lo referente a rendimiento académico como al desarrollo de las competencias esperadas.

A continuación, se analizan de forma comparativa las puntuaciones alcanzadas por ambos grupos (experimental y control) en relación con las variables rendimiento académico y desarrollo personal y social (todo ello referido a las dimensiones propuestas).

#### 6.1.1. Variable rendimiento académico

La observación del cuadro número 1 nos permite comprobar que existe diferencia significativa entre el rendimiento conjunto alcanzado por los grupos experimental y control (I.C. intervalo de confianza 95%) a favor del primero de ellos, que obtiene una puntuación media de 8 puntos frente al grupo de control, que logra una valoración de 6.

El análisis de los datos obtenidos (figura 4) nos permite comprobar más pormenorizadamente que la mejoría observada en cuanto al rendimiento académico de los alumnos que forman parte del grupo experimental es cualitativamente superior a la de los del grupo de control.



FIGURA 3  
*Variable rendimiento académico*

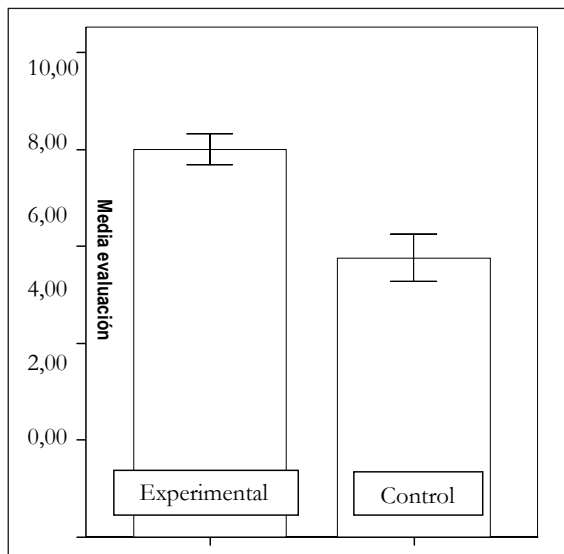
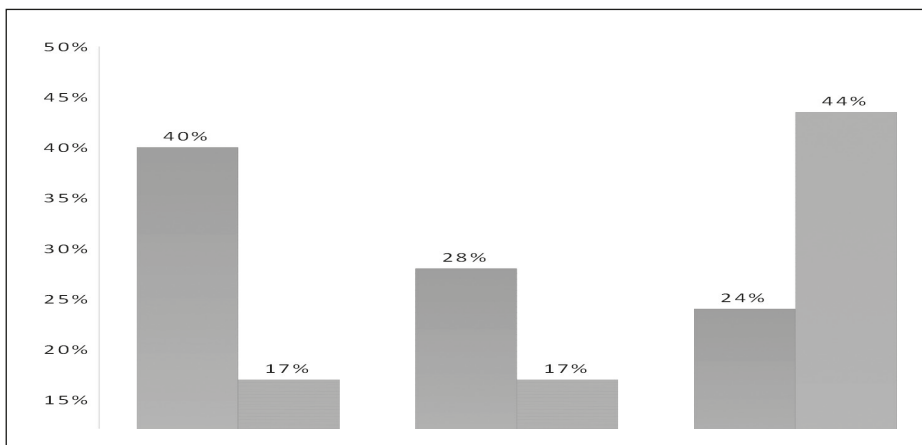


FIGURA 4  
*Resultados*



Posiblemente, uno de los factores implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje que favorecieron las diferencias observadas en nuestro estudio es la gran motivación detectada en la mayoría de los alumnos integrantes del grupo experimental.

#### 6.1.2. Variables relativas a dimensiones de desarrollo personal y social: motivación, gestión de la información, participación, iniciativa, habilidades de cooperación, responsabilidad y autocrítica

Tras la aplicación de la estrategia metodológica de cooperación descrita (variable independiente), se observa un cambio significativo en la variable dependiente (desarrollo personal y social), en la que se incluyen las dimensiones: motivación, autonomía, iniciativa, participación, cooperación, responsabilidad y autocrítica.

TABLA 3  
*Variable desarrollo personal y social. Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de contrastes.  
Tabla de ítems para la valoración de dimensiones*

	<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>W de Wilcoxon</i>	<i>z</i>	<i>p-valor. Sig. asintót. (bilateral)</i>
<i>1. He asistido a todas las sesiones de clase</i>	<i>155,500</i>	<i>455,500</i>	<i>-2,850</i>	<i>,004</i>
<i>2. Me he ocupado en estructurar y organizar los contenidos de cada tema estudiado</i>	<i>235,500</i>	<i>535,500</i>	<i>-,934</i>	<i>,351</i>
<i>3. He consultado bibliografía básica para el estudio/trabajo</i>	<i>153,000</i>	<i>453,000</i>	<i>-2,731</i>	<i>,006</i>
<i>4. Para el estudio/trabajo he utilizado todos los documentos a mi alcance</i>	<i>242,500</i>	<i>542,500</i>	<i>-,755</i>	<i>,450</i>
<i>5. He tomado conciencia de los aprendizajes</i>	<i>227,500</i>	<i>527,500</i>	<i>-1,146</i>	<i>,252</i>
<i>6. Considero que he cumplido con los requisitos necesarios para aprobar la asignatura</i>	<i>219,000</i>	<i>519,000</i>	<i>-1,341</i>	<i>,180</i>
<i>7. He ampliado la información requerida para el estudio/trabajo</i>	<i>167,500</i>	<i>467,500</i>	<i>-2,431</i>	<i>,015</i>
<i>8. En el estudio/trabajo/prácticas he aportado ideas y mostrado iniciativa</i>	<i>133,500</i>	<i>433,500</i>	<i>-3,178</i>	<i>,001</i>
<i>9. He mostrado una actitud activa y participativa, y he favorecido el trabajo del grupo de clase/pequeño grupo</i>	<i>62,000</i>	<i>362,000</i>	<i>-4,816</i>	<i>,000</i>
<i>10. Durante el periodo de estudio/trabajo he desarrollado habilidades colaborativas</i>	<i>106,000</i>	<i>406,000</i>	<i>-3,750</i>	<i>,000</i>
<i>11. Durante el periodo de estudio/trabajo he procurado, con interés, resolver problemas, situaciones, dificultades, etc.</i>	<i>199,500</i>	<i>499,500</i>	<i>-1,723</i>	<i>,085</i>



	<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>W de Wilcoxon</i>	<i>z</i>	<i>p-valor. Sig. asintót. (bilateral)</i>
<i>12. ¿Piensas que todos los miembros del grupo de clase/pequeño grupo han participado, colaborado en el estudio/trabajo?</i>	146,000	446,000	-3,196	,001
<i>13. ¿Crees que todos los integrantes del grupo de clase/pequeño grupo han sido tenidos en cuenta en el desarrollo de las sesiones de clase?</i>	190,000	490,000	-2,266	,023
<i>14. ¿Se resolvieron los conflictos surgidos en el grupo de clase/pequeño grupo de forma asertiva?</i>	228,000	528,000	-,930	,352
<i>15. ¿Consideras que todos los miembros del grupo de clase/pequeño grupo asumieron responsabilidades y cumplieron con su trabajo?</i>	153,000	453,000	-2,713	,007
<i>16. ¿Piensas que el estudio/trabajo realizado puede considerarse cooperativo?</i>	145,000	445,000	-2,891	,004
<i>17. ¿Crees que cooperando el trabajo de clase es posible?</i>	270,500	546,500	-,133	,894
<i>18. ¿Piensas que la cooperación favorece el ambiente de trabajo?</i>	186,500	462,500	-2,136	,033
<i>19. ¿Consideras que tus compañeros del grupo de clase/pequeño grupo valoraron tu participación y cooperación?</i>	115,000	415,000	-3,918	,000
<i>20. Evaluación</i>	120,500	396,500	-3,317	,001

Los datos reflejados en la tabla 3 informan de la existencia de diferencias significativas entre los grupos experimental y control a favor del primero de ellos en los ítems número 1, 3 y 7 del cuestionario (referidos al factor motivación en el trabajo), ya que el p-valor significación es 0,001, 0,006 y 0,015 respectivamente, y en todos los casos  $p < 0,05$ .

En cuanto a las dimensiones autonomía, iniciativa y participación a que responden los ítems 8 y 9 del cuestionario, se observan diferencias significativas entre los dos grupos, experimental y de control, a favor del primero de ellos, ya que el p-valor significación es 0,001 y 0,000 respectivamente. En ambos casos  $p < 0,05$ .

El factor cooperación (ítems 10, 12, 13, 16, 18 y 19 del cuestionario) alcanza diferencias significativas en beneficio del grupo experimental, ya que los p-valor significación obtenidos son 0,000, 0,001, 0,023, 0,004, 0,033 y 0,000 respectivamente. En todo caso  $p < 0,05$ .

Con relación a la actitud de responsabilidad ante el trabajo y autocrítica (ítems 15 y 20 del cuestionario), también la diferencia entre los grupos experimental y control es significativa a nivel estadístico y a favor del primero, ya que el p-valor significación alcanzado para cada uno de estos ítems es de 0,007 y 0,001 respectivamente, y en ambos casos  $p < 0,05$ .



## 7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

1. El examen detenido de los datos obtenidos permite comprobar la variación experimentada por los alumnos en cada una de las variables consideradas y nos lleva a concluir que el diseño, la estructuración, los objetivos perseguidos, los contenidos elaborados, el cuestionario aplicado y el método utilizado para la realización de la experiencia, son idóneos para el logro del objetivo final propuesto<sup>1</sup>.

2. El cambio “real” detectado en el grupo experimental tras la aplicación de nuestro programa es significativo a nivel estadístico e imputable a nuestra estrategia de aprendizaje cooperativo. La variación experimentada por el grupo de control no es significativa. Estas evidencias nos permiten afirmar que han sido el programa diseñado y la estrategia aplicada los causantes del cambio experimentado.

3. Como hemos podido comprobar, es posible el aprendizaje en cooperación dentro del contexto universitario mediante estrategias planificadas sistemáticamente dentro de un programa específico de ciencias jurídicas. El aprendizaje cooperativo puede ser implementado en el área del Derecho con resultado efectivo. Concretamente, en la asignatura de Derecho Administrativo, para el conocimiento en materia de Derecho Administrativo Patrimonial, debido a la idiosincrasia del tema, resulta especialmente útil el recurso de esta metodología, ya que los alumnos se enfrentan al estudio de cuestiones relacionadas con el Derecho Administrativo tardíamente y además este se imparte en el segundo año de Grado en Derecho, por lo que les suele resultar complicado en principio y más concretamente lo referido al Derecho Administrativo patrimonial. La metodología de trabajo cooperativo resulta especialmente adecuada para el estudio de la responsabilidad extracontractual de la Administración, al ser este un tema con elevada casuística. En otras cuestiones tales como la expropiación forzosa, que supone la forma más extrema de la actividad administrativa de limitación, donde se implican privaciones singulares de derechos e intereses patrimoniales en aras de un fin público, el método cooperativo facilita el proceso de análisis, discusión y aprendizaje.

4. Es posible poner en práctica metodologías de cooperación en las aulas para favorecer la motivación del alumno, la gestión de la información, la autonomía, la participación, la responsabilidad y la autocrítica, lo que puede contribuir no solo a la mejora del bienestar personal, sino también a la del entorno social.

5. Los efectos obtenidos tras la aplicación del programa descrito son aplicables a los alumnos que componen los grupos participantes en la experiencia y pueden generalizarse a otros colectivos mediante una inferencia cuidadosamente realizada.

<sup>1</sup> El procesamiento de datos obtenidos en la experiencia ha sido realizado en el Centro de Proceso de Datos de la Universidad de Murcia.





## 8. BIBLIOGRAFÍA

- ARCE *et al.* (2012) “Efecto del sistema de enseñanza en el rendimiento académico, burnout experimentado y estrés académico”, *Revista Aula Abierta*. ICE. Universidad de Oviedo.
- BAUMAN, Z. (2005) “Liquid modern challenges to Education”, en Robison, S. y Katulish, J.C. *Values in Higher Education*. Cardiff: Publishing Limited and The University of Leeds.
- DARLING- HAMMOUD (2001) *El derecho de aprender*. Barcelona, Ariel.
- DE MIGUEL, M. (2006) “Clases teóricas”, en De Miguel, M. *Metodología de la enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid, Aliasia Editorial.
- DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- DUCH, LL. (1997) *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona, Paidós.
- ECHIVARRÍA, J. (2012) “Ciencia jurídica, Planificación, coordinación y evaluación; El cambio de paradigma en el tratamiento de la docencia del Derecho”. *IV Congreso de Innovación docente en Ciencias Jurídicas*, Valladolid.
- EDWARDS, D. (1992) “Discurso y aprendizaje en el aula”, en Rogers, C.; Fernández- Berrocal, P.; Extremera, N. *et al.* (2009). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional*. Santander, Fundación Marcelino Botín.
- FONT I LLOVET, T. (2000) “Enseñanza, aprendizaje y educación en el Derecho Administrativo”, *XIII Congreso Italo-español de profesores de Derecho Administrativo*, Salamanca.
- GOLEMAN, D. (1995) *La inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- MARTÍN-RETORTILLO, L. (1990) *A vueltas con la Universidad*. Madrid, Civitas.
- MARTÍNEZ, A. (1990) *La enseñanza del Derecho Administrativo. Un método de participación organizada*. Murcia, Universidad de Murcia.
- MARTÍNEZ, M. (2001) “La educación en valores. Un reto para las sociedades pluralistas”, en Martínez Marín M. *et al.* (1996). *Educación y desarrollo personal*. Madrid, Fundación Fernando Rielo.
- NOTTINGHAM, J. (2010) *Challenging learning. Berwick upon Tweed*. UK. J. N. Publishing.
- ORTEGA, P. (2010) “Educar es responder a la pregunta del otro”, *Revista Edetania*. Valencia, Universidad Católica de Valencia.
- OVEJERO, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona, Grao.
- RUIZ, C. y MARTÍN, C. (2005) *Innovación docente en la Universidad en el marco del EEES*. Madrid, Educatio.
- TORREGO, J.C. y NEGRO, A. (2012) *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid, Alianza Editorial.
- UNESCO (2007) *Declaración KRONBERG*.



