

TRABAJO COLABORATIVO

4

MÉTODOS DE
FORMACIÓN JURÍDICA



TRABAJO COLABORATIVO

4

MÉTODOS DE
FORMACIÓN JURÍDICA



Trabajo colaborativo

Colección Métodos de Formación Jurídica n.º 4

© Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

Teléfono: (511) 626-2000

Elaboración de contenidos:

Betsy Perafán

Coordinación, corrección de estilo y cuidado de la edición: José Luis Carrillo

Ilustraciones: Martín Rázuri

Diseño, diagramación e impresión: Ediciones Nova Print S.A.C.

Diseño de cubierta y contracubierta: Renzo Cuya

Primera edición: mayo de 2017

Tiraje: 500 ejemplares

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2017-06021



**LICENCIA CREATIVE COMMONS
ALGUNOS DERECHOS RESERVADOS**

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra bajo las condiciones siguientes:

- Debe reconocer los créditos de la obra.
- No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
- No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Esta obra está sujeta a la licencia Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND 4.0) de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

1	¿QUÉ ES EL TRABAJO COLABORATIVO?	4
2	¿PARA QUÉ ES ÚTIL?	6
3	DISEÑO DEL TRABAJO COLABORATIVO	9
4	¿CÓMO SE APLICA EN EL AULA?	10
	4.1. Etapas de la implementación	11
	4.2. Roles desempeñados	12
	4.3. Errores que deben evitarse	15
	4.4. Cómo presentar la actividad colaborativa	17
5	MODALIDADES DIVERSAS	18
6	LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	22
	BIBLIOGRAFÍA	24

1 ¿Qué es el trabajo colaborativo?

El trabajo colaborativo es una técnica activa que plantea estrategias orientadas a que los estudiantes se vean en –o entiendan– la necesidad de formar pequeños grupos con el fin de realizar sus labores de manera más eficiente y productiva en actividades de aprendizaje (Fernández, 2006).

El principal medio para construir el conocimiento en el trabajo colaborativo es la interacción social y la coevaluación¹ continua de esta. Así, el aprendizaje de cada estudiante dependerá del aprendizaje de todos los demás. Para alcanzar esta meta se requiere el desarrollo de habilidades relacionales como la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción continua cara a cara y la reflexión y valoración constantes del trabajo en grupo (Pinto, 2014).

El profesor, en esta técnica un facilitador del proceso de aprendizaje, promueve un ambiente de confianza para que los estudiantes sientan que pueden ser autónomos.

Esta metodología –que también suele llamarse aprendizaje cooperativo o colectivo– parte de considerar que los estudiantes tienen una

¹ Se llama *coevaluación* al proceso por el cual los miembros pares de un grupo se evalúan entre sí.



disposición natural y espontánea a discutir y compartir (Fernández, 2005), de modo que, en vez de coartarla promoviendo el individualismo, los profesores deberían aprovecharla para que haya un mejor aprendizaje y una mayor motivación.

Además, es muy probable que en la vida profesional se presenten oportunidades de trabajar en equipo, incluso con personas desconocidas; de ahí la importancia de fortalecer las habilidades necesarias para un adecuado desempeño en el futuro laboral.

2 ¿Para qué es útil?

Si usted quisiera implementar el aprendizaje basado en problemas (ABP) en sus clases, pero se desanima de hacerlo porque el número de estudiantes es grande, el trabajo colaborativo es una buena opción.² Ello es así porque este método propone dividir al conjunto de estudiantes en pequeños grupos que desarrollarán capacidades similares a las que se promueven en la resolución de problemas auténticos. No obstante, tome en cuenta que la adopción del trabajo colaborativo como alternativa al ABP le hará más difícil estar atento a las necesidades de aprendizaje de cada uno de sus alumnos. Por ello, se recomienda contar con el apoyo de adjuntos de docencia y capacitarlos adecuadamente.

2 El método del aprendizaje basado en problemas (ABP) es recomendable para clases de más o menos quince personas que conforman un solo grupo, como se explica en el fascículo 3 de esta colección. Si el número de alumnos fuera mayor, puede aplicarse dividiéndolos en un máximo de dos grupos que trabajen en simultáneo, uno a cargo del docente y otro a cargo de un adjunto de docencia previamente capacitado. Si la clase fuera aún más numerosa, es preferible formar varios grupos, más pequeños, y adoptar el método del trabajo colaborativo.

Por otro lado, de acuerdo con Pinto (2014), esta metodología:

- ✓ Acerca a los estudiantes al tipo de problemas que tendrán que enfrentar en el ejercicio profesional, y les permite analizar y resolver asuntos propios de ellos.
- ✓ Facilita el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la toma de decisiones.
- ✓ Promueve la capacidad de aplicar, integrar y crear conocimientos.
- ✓ Impulsa habilidades para debatir y argumentar entre pares.
- ✓ Logra mejoras en la comunicación, en la interacción social y en la aceptación de la diferencia.

También se ha encontrado que la dinámica misma ayuda a cambiar actitudes, además de que desarrolla habilidades interpersonales (Fernández, 2006).

Asimismo, desde la perspectiva de los estudiantes universitarios, el trabajo colaborativo tiene otras ventajas frente a la enseñanza tradicional (Fernández, 2005):





- ✓ Motiva el interés en la materia y la atención durante la clase.
- ✓ Aumenta la frecuencia y la calidad del contacto con el profesor.
- ✓ Mejora la frecuencia y la calidad de las interacciones con los compañeros.
- ✓ Incrementa la eficiencia del tiempo utilizado para realizar las tareas y asimilar los contenidos.
- ✓ Fortalece las habilidades de pensamiento de orden superior.
- ✓ Fomenta el autoconocimiento y las habilidades metacognitivas.³

3 Se llama *habilidad metacognitiva* a la capacidad de la persona de comprender y evaluar su particular forma de aprender.

Diseño del trabajo colaborativo

3

Las actividades que proponga el profesor deben lograr que el estudiante tome conciencia de que la interacción entre ellos será más productiva que el trabajo individual (Fernández, 2006).

Por ejemplo, si se propone una investigación que requiere recoger información de campo, el equipo es más productivo porque: i) acompañados sienten menos temor de ir a un lugar desconocido y mayor confianza para abordar a los sujetos; ii) logran recoger y sistematizar mayor cantidad de datos (lo que es más representativo), más variados y en menor tiempo; iii) la interpretación y el análisis de la información recogida responden a diferentes perspectivas, lo que hace más completas las conclusiones y el surgimiento de nuevas preguntas; iv) facilita reconocer y superar los sesgos o prejuicios, pues la mirada externa ayuda a identificarlos y a cuestionarlos; y, v) las ideas creativas y el planteamiento de recomendaciones y estrategias de solución a la problemática identificada suelen provenir de varios estudiantes y no de cada uno por separado.



4 ¿Cómo se aplica en el aula?

Las actividades propias del método pueden ser de corta o larga duración, dependiendo de si se realizan en una sola sesión de clase, en varias o durante todo el semestre académico.

Siempre que se pueda, se recomienda la conformación de grupos heterogéneos, de modo que reflejen la diversidad de la clase. En su calidad de docente, usted ha de decidir en qué ocasiones los conforma y en cuáles solicita a los estudiantes que lo hagan. Esto dependerá de los objetivos que motivan la actividad:

- ✓ Conforme usted mismo los grupos si uno de sus propósitos es aprovechar la dinámica para integrar a los estudiantes usualmente marginados (por bajos recursos económicos, raza, orientación sexual, entre otros factores), o porque el tema necesita una visión diversa para ser comprendido (diferentes costumbres, orígenes regionales, posturas políticas), o porque quiere prepararlos para el trabajo en equipo en la vida profesional (donde no estarán con sus “amigos”).
- ✓ Deje que los estudiantes conformen los equipos si deberán hacer alguna tarea extraclase en grupo (por facilidad para reunirse), o si el tema implica preguntar por asuntos personales que ellos no estarían dispuestos a compartir con cualquier compañero, o si prefiere tener mayor certeza de que el clima de trabajo será positivo (de lo contrario, se podría insumir mucho tiempo resolviendo problemas de convivencia).



4.1 Etapas de la implementación

Le sugerimos que implemente esta técnica contemplando las siguientes etapas:

- 1) Se conforman los grupos (entre tres y ocho integrantes).
- 2) Se entrega y explica la actividad propuesta por el profesor: análisis de un problema, resolución de un caso, solución de un cuestionario, entre otras.
- 3) Cada grupo define las normas de trabajo y de convivencia: puntualidad, tolerancia a las opiniones divergentes, responsabilidad en el cumplimiento de las tareas asignadas por el grupo, entre otras.
- 4) Se asignan roles en los equipos (ver 4.2).
- 5) Cada equipo trabaja en la actividad propuesta y, si esta no se termina en una sola clase, se acuerdan tareas para la investigación que realizará cada estudiante fuera del aula (y que concluirá con la elaboración de un informe), antes de la siguiente sesión de clase.

- 6) En la siguiente clase, cada grupo discute internamente los informes de las investigaciones individuales, que serán entregados al docente. Nótese que si las actividades son complejas, puede requerirse que estas dos últimas etapas se repitan antes de pasar a la sucesiva.
- 7) Cada grupo redacta y entrega su tarea. Adicionalmente, los estudiantes resuelven un examen individual. Esto debe ser así porque en el trabajo colaborativo también se ha de evaluar el aprendizaje individual.
- 8) Se lleva a cabo la autoevaluación⁴ y la coevaluación de la experiencia (ver el fascículo 8, sobre evaluación de los aprendizajes).
- 9) Usted, profesor, resume los aprendizajes logrados, tanto en lo que concierne a los conocimientos como a las habilidades procedimentales desarrolladas.

4.2 Roles desempeñados

Al igual que en el aprendizaje basado en problemas, en este método es importante designar un moderador y un secretario. El primero se encarga de otorgar la palabra, hacer preguntas que permitan avanzar, resumir las discusiones y promover acuerdos. El secretario, a su vez, es responsable de registrar aquellos acuerdos que se van tomando durante las discusiones grupales.⁵ Además, debe elegirse un coordinador para que se reúna con el profesor fuera de las sesiones con el fin de absolver dudas y entregar informes de avance que se elaboran luego de cada sesión de trabajo (Pinto,

4 Se llama *autoevaluación* al proceso mediante el cual la persona valora su propio desempeño.

5 Por ejemplo, sobre hechos relevantes, problemas detectados, lo que ya se conoce o lo que se debe averiguar para una siguiente sesión a través de las investigaciones individuales. Para esto puede tomarse como referente la organización sugerida en el ABP, que aparece en el fascículo 3.

2014). A diferencia de lo que sucede en el ABP, donde el docente-tutor está pendiente del grupo de estudiantes todo el tiempo, en este método se hace necesaria la designación y participación de un coordinador, dado que el docente observa a los distintos grupos conformados solo por momentos. Otra función del coordinador es recibir las entregas individuales (exámenes o investigaciones) y hacérselas llegar al profesor.

Al margen de estos cargos, todos los estudiantes asumen las siguientes funciones y roles:

- ✓ Gestionar la información de manera eficaz.
- ✓ Desarrollar estrategias de autoconocimiento sobre su modo de aprender.⁶
- ✓ Intentar ponerse en el lugar de sus compañeros para que todos ellos se sientan a gusto trabajando en equipo, en un ambiente de confianza, respeto, comprensión, autonomía y solidaridad (Fernández, 2006).

Por otro lado, las funciones del profesor son:

- ✓ Ayudar a resolver los problemas que surjan en las relaciones y a solucionar la tarea.
- ✓ Observar sistemáticamente el proceso de trabajo del equipo.

6 Lo que antes se ha mencionado como *habilidad metacognitiva*.

- ✓ Brindar retroalimentación, es decir, comunicar a los miembros del equipo sus aciertos y errores, en pro de la mejora.
- ✓ Propiciar la autorreflexión del equipo (Fernández, 2006).

Para cumplir con sus funciones es importante que usted, como docente, identifique las características de los miembros de cada grupo; así podrá tomar decisiones diversas para que el trabajo sea más productivo. Fernández (2005) ha identificado rasgos que pueden manifestar los estudiantes, a partir de lo cual son recomendables ciertas acciones de parte del docente, como se observa en el cuadro siguiente:⁷

Rasgo	Características	Acción del docente
LÍDER	<ul style="list-style-type: none"> - Personalidad fuerte del grupo, gran autoridad; consigue que lo oigan y captar la atención. - Inconveniente: solo habla él, amedrenta al resto. 	Encauzar esta figura en pos de los objetivos comunes.
CONCILIADOR	<ul style="list-style-type: none"> - Calma los ánimos, reduce tensiones y lleva al grupo al plano de las ideas y acciones. 	Recurrir a él cuando haya problemas en el funcionamiento del grupo.
ORIENTADOR	<ul style="list-style-type: none"> - Es el guía del grupo. Centra la conversación en el tema que se va a tratar y recuerda la instrucción y los objetivos. 	Apoyarse en él.

⁷ Recuerde que estos son rasgos que, de manera individual o en combinaciones, pueden mostrar los estudiantes en circunstancias particulares; hay que evitar convertirlos en estereotipos que pretendan clasificar plenamente, o parametrar, la personalidad de los estudiantes.

Rasgo	Características	Acción del docente
EXPERTO	<ul style="list-style-type: none"> – Se encarga de informar al grupo. – Inconveniente: que actúe como el que lo sabe todo, que se crea autoridad indiscutible, que inhiba al grupo. 	Delimitar su rol.
OBSTRUCCIONISTA	<ul style="list-style-type: none"> – Censura todo lo que se dice y se hace, sin proponer alternativas. 	Procurar que el grupo le ponga límites y pedirle alternativas concretas.
PESIMISTA	<ul style="list-style-type: none"> – Desde el principio opina que lo que se hace no va a servir para nada. Ninguna idea le entusiasma. Si reconoce la bondad de alguna idea, afirmará que no es aplicable. 	Incluirlo en un grupo optimista; preguntarle qué consideraría válido.
BROMISTA	<ul style="list-style-type: none"> – Su objetivo es reírse. Cada idea manifestada le sugiere un chiste. 	Encargarle que haga un informe de la reunión, entre otras responsabilidades.
OPONENTE SISTEMÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> – Considera que solo sus ideas son válidas, y que es el único capacitado para opinar. 	Invitarlo a que él haga la exposición.

4.3 Errores que deben evitarse

Le sugerimos que evite:

- ✓ Diseñar actividades en las que se parte de suponer que todos los estudiantes cuentan con un mismo nivel de conocimientos, adquiridos en cursos previos. Si le parece que hay conceptos clave para los trabajos asignados, asegúrese de que todos los manejan bien o realice las explicaciones necesarias.

- ✓ No prestar atención a la desmotivación que en un principio pueda generar esta metodología, si los estudiantes desconfían de las capacidades o de los compromisos de sus compañeros.
- ✓ No verificar si se cuenta con la infraestructura adecuada para trabajar en equipo; por ejemplo, espacio físico y recursos para la investigación.
- ✓ Dejar solos a los grupos. No se trata de entregar una hoja a los estudiantes y aprovechar que están trabajando juntos para salir del aula o realizar otra actividad; el profesor debe pasar constantemente por los grupos para apoyar el proceso de aprendizaje.
- ✓ Dejar las actividades para que los equipos las trabajen fuera de la clase (salvo que –con ayuda de la tecnología, por ejemplo– usted pueda monitorear y evidenciar que todos los integrantes han participado).

Además de todas las recomendaciones anteriores, planteadas por Pinto (2014), Fernández (2006) menciona que hay que tener cuidado con:

- ✓ Dar instrucciones confusas que generen en los estudiantes comprensiones distintas de lo que hay que hacer como tarea.
- ✓ No reconocer que los estudiantes pueden tener diferentes habilidades de cooperación. Una manera de identificarlas es asignando roles diversos en cada equipo.

- ✓ No evaluar el trabajo individual. Aunque esta técnica sobre todo promueve el trabajo de grupo, es importante también dar valor al esfuerzo personal y dar cuenta del proceso (y los resultados) de aprendizaje que está viviendo cada uno. Además, la evaluación individual puede motivar más al estudiante a cumplir sus compromisos con el grupo.

En definitiva, si al término de la ejecución de la técnica los estudiantes concluyen o sienten que el trabajo individual habría sido más productivo para alcanzar los objetivos del curso, entonces se habría incurrido en errores relativos al diseño de la actividad o a su desarrollo.

4.4 **Cómo presentar la actividad colaborativa**

La presentación de la actividad colaborativa, como la de otros métodos, puede asumir formas muy distintas; por ejemplo, sentencias, casos por resolver, contratos por elaborar o analizar, entre otros.⁸ Un ejemplo lo ofrece Pinto (2014). Se trata de una aplicación para un curso en el que se abordaron temas corporativos: una vez entregado el problema, se encargó a los estudiantes redactar un informe jurídico con respuestas a las preguntas formuladas por el cliente, referentes a cómo iniciar una empresa; de esta manera, se trataron temas como la constitución de una empresa, los respectivos permisos municipales, contratos de trabajo, entre otros aspectos.

8 Para mayor información sobre cómo presentar las actividades bajo esas modalidades, le sugerimos revisar la sección 4.4 de los fascículos 2 y 3, sobre estudio de casos y aprendizaje basado en problemas, respectivamente.

5 Modalidades diversas

A continuación mostramos una modalidad de trabajo colaborativo que simula un proceso, sugerida por Pinto (2014), así como otras variedades de aplicación, identificadas por Fernández (2005).

■ Proceso simulado

Pinto (2014) presenta una propuesta de trabajo colaborativo en Derecho, en la que los distintos grupos interactúan: se conforman equipos de seis a ocho integrantes (unos son demandantes, otros demandados y otros, jueces, y se simula un proceso laboral). El profesor va pasando por los grupos para promover la discusión, sugerir fuentes de consulta y reforzar la confianza en la capacidad de coaprendizaje, dando autonomía a los estudiantes para que tomen las decisiones que consideren adecuadas para alcanzar los objetivos.

El mismo autor toma también elementos del juego de roles, técnica activa que es explicada con detalle en el fascículo 6 de esta colección.

En la primera sesión, el profesor entrega y revisa con los estudiantes una hoja en la que se indican los pasos por seguir, como la designación de roles en el grupo, la planificación de la actividad, los resultados esperados en cada sesión y los requisitos que deben cumplir los productos –como la demanda, la contestación y la sentencia–. Luego,



los estudiantes establecen sus propias normas de convivencia. Después, el profesor hace énfasis en los objetivos de aprendizaje esperados (lo que el estudiante debe saber al final del proceso); por ejemplo, identificar las etapas de un proceso laboral. También se les entregan y explican las rúbricas de evaluación.

El problema que activará el aprendizaje es presentado por el profesor. Pinto cuenta que le pareció mejor estrategia pedir a dos estudiantes de semestres más avanzados que representaran a un trabajador y a su empleador. Luego, cada equipo se entrevistó con quien había sido asignado como su representado, con el fin de obtener la información necesaria para comprender el problema y solicitar los documentos y pruebas para la posterior defensa en el juicio.

Cada grupo de estudiantes –con la tutoría del docente– pasa a la fase de determinación de los hechos relevantes, el problema jurídico y las normas aplicables. A continuación se planea la investigación, momento en el cual los estudiantes deciden qué materiales van a consultar, y se reparten tareas. Luego de encontrada la información, analizan todo lo que se ha recopilado: la pertinencia en relación con el problema y si es necesario buscar más información. Posteriormente, se exige a cada grupo determinar las posibles soluciones con sus correspondientes argumentos, mientras el profesor les ayuda a hacer un análisis crítico de estos.

En la siguiente etapa, cada grupo elabora el escrito respectivo: en primer lugar, una demanda y, dentro de un plazo determinado, una contestación, las que deben ser presentadas al docente. Se solicita a los equipos exponer los escritos correspondientes –en plenaria–, y todos los demás estudiantes participan retroalimentando el trabajo; por ejemplo, identifican errores y proponen correcciones.

Posteriormente, el equipo que hace las veces del tribunal realiza la audiencia preparatoria. En ella, cada uno de los dos grupos presenta las pruebas (documentos, testigos y videos en defensa de su representado). Poco tiempo después, el tribunal dicta sentencia en la audiencia de juicio. Dicha decisión debe ser presentada previamente al profesor, por escrito.

Por último, se lleva a cabo una fase de retroalimentación, en la que el profesor revisa con los estudiantes cómo se llegó a la solución del problema, qué estrategias, teorías y procedimientos se eligieron, y qué actitudes conviene destacar, fortalecer o corregir.

■ Bola de nieve

Los estudiantes trabajan por parejas durante unos momentos. Luego comparten la discusión con otra pareja; posteriormente, los cuatro miembros se reúnen con otros cuatro, y así sucesivamente hasta que toda la clase se encuentre involucrada en la discusión del tema.

■ Lluvia de ideas

Los estudiantes, en sus propios grupos, van diciendo lo que se les ocurre sobre un tema asignado –sin criticar los aportes que están haciendo sus compañeros–, con el fin de producir ideas y soluciones nuevas. El secretario registra los aportes. Así, se anima a todos a par-

tipicar; se activa la libre asociación de ideas y se estimula el ingenio, mientras que la crítica es dejada de lado.

■ **Célula de aprendizaje**

La mitad de los estudiantes de la clase debe estudiar un mismo contenido, y la otra mitad, un contenido diferente. En clase, cada miembro de una pareja –que ha sido constituida aleatoriamente por el profesor– debe contarle al otro lo que ha estudiado, y este otro puede hacerle las preguntas necesarias para arribar a una mayor comprensión del tema. El profesor, que supervisa la sesión, ayuda –principalmente– a las parejas que presentan dificultades.

■ **Trabajo dirigido o taller**

Pequeños grupos (de tres a cinco estudiantes) se reúnen, después de una exposición del profesor, para realizar un ejercicio, analizar o resolver un problema, o ejecutar otro trabajo, en un lapso reducido de tiempo. Después, se realiza una sesión plenaria, en la cual cada equipo presenta sus resultados. Estos son discutidos por todos, al cabo de lo cual el profesor propone las conclusiones.

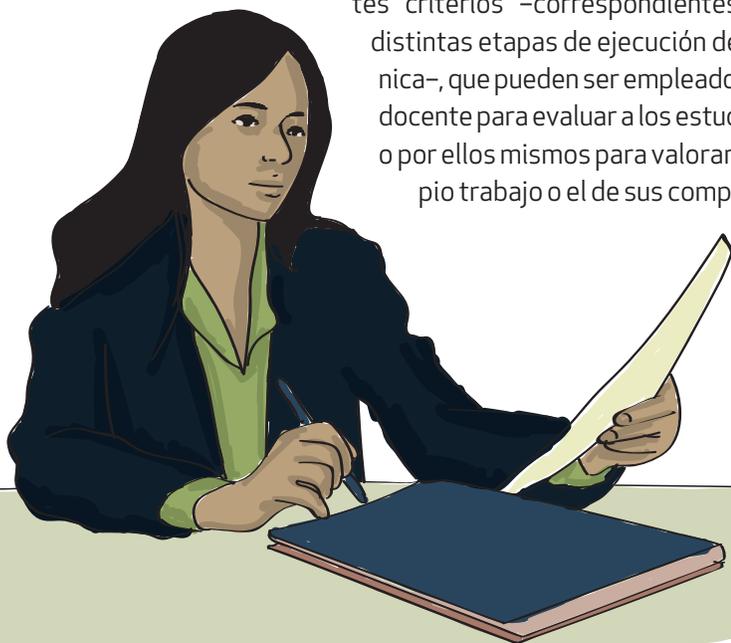
■ **Utilización de guiones**

Consiste en preparar textos con espacios en blanco (guiones) sobre los aspectos principales de un tema del curso, que ha sido expuesto por el profesor en una clase magistral, o acerca del cual los estudiantes se han informado a través de una lectura previamente realizada. En otras palabras, se entrega a cada grupo una hoja con un escrito que deben completar, pues el profesor ha dejado espacios en blanco para que los estudiantes los rellenen durante la clase.

6 La evaluación del aprendizaje

En esta metodología es fundamental realizar prácticas de auto-evaluación y de coevaluación para que los estudiantes identifiquen sus fortalezas y debilidades, tanto individuales como grupales.

Pinto (2014) sugiere emplear los siguientes criterios –correspondientes a las distintas etapas de ejecución de la técnica–, que pueden ser empleados por el docente para evaluar a los estudiantes, o por ellos mismos para valorar su propio trabajo o el de sus compañeros:



- ✓ *Preparación*: las fuentes seleccionadas y utilizadas por el estudiante son relevantes para la resolución del problema; se aplican conocimientos previos; y se demuestra preparación anterior al aportar en las sesiones de trabajo en grupo.
- ✓ *Participación y contribuciones al trabajo en grupo*: se brinda retroalimentación constructiva.
- ✓ *Habilidades interpersonales*: habilidad para comunicarse con sus compañeros, respeto, espíritu de colaboración y responsabilidad.
- ✓ *Capacidad crítica y propositiva*: definición y análisis del problema; proposición de posibles soluciones, teniendo en cuenta los objetivos del aprendizaje.

Los criterios de evaluación deben buscar evidenciar el desarrollo de las habilidades relacionadas directamente con los resultados de aprendizaje del curso. Por ejemplo: la argumentación, el correcto uso de las categorías jurídicas, la redacción jurídica (que incluye el uso de lenguaje técnico), la defensa apropiada de intereses ajenos, y el correcto litigio en procedimientos orales (Pinto, 2014).

Recordemos que los parámetros de evaluación deben darse a conocer en la primera sesión (por ejemplo, entregando a los equipos las rúbricas⁹ que se utilizarán para la actividad). Ellos han de servir para los distintos tipos de valoración que sobre la aplicación del método se lleven a cabo.

9 Una *rúbrica* es una herramienta de valoración de la actuación competente de los estudiantes, que combina criterios de evaluación y niveles de logro (véase el fascículo 8 de esta colección).

Bibliografía

- Fernández, A. (2005). *Nuevas metodologías docentes*. Recuperado de: http://roble.pntic.mec.es/jjprp0006/tesis/metodologia/nuevas_metodologias_docentes_de%20fernandez_march.pdf
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24. Recuperado de: http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso35_2009/Methodologiasactivas.pdf
- Pinto, J. (2014). El aprendizaje cooperativo como metodología para la formación por competencias en la carrera de Derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 2, vol. 1. Santiago de Chile: Universidad de Chile.