

TRABAJO EN GRUPOS: UNA IMPORTANTE HERRAMIENTA PARA EL DESEMPEÑO DE LAS CLASES PRÁCTICAS Y LAS INTERACTIVAS

GROUP WORK: AN IMPORTANT TOOL FOR THE PERFORMANCE OF PRACTICAL AND INTERACTIVE CLASSES

Nélida Lamelas Castellanos

*Departamento de Economía Aplicada
Universidad de Santiago de Compostela
Facultad de CC. Económicas y Empresariales
Avda. do Burgo, s/n. Campus Norte
15782 Santiago de Compostela (España)
nelida.lamelas@usc.es*

RESUMEN

Este artículo destaca la importancia del trabajo en grupos para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las habilidades de los alumnos; así como la validez de su aplicación en diferentes contextos. Se analiza una experiencia de su utilización en una asignatura perteneciente al campo de la Economía Aplicada.

Palabras clave: trabajo en grupos, clases prácticas, clases interactivas.

ABSTRACT

This article highlights the importance of the work in groups to acquire knowledge and the development of the skills of students; as well as the validity of its application in different contexts. Discusses an experience of its use in a subject belonging to the field of Applied Economics.

Keywords: group work, practical classes, interactive classes.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de Grado centran particularmente su atención en los objetivos de adquisición de competencias por parte de los estudiantes, implementando nuevas formas de organización de todo el proceso docente. Los ya próximos a su extinción, planes de estudio de las licenciaturas, descansaban en una estructura docente basada en la división de las clases en teóricas y prácticas, en las que el número de alumnos que participaban en estas últimas, resultaba muy superior al límite de integrantes previstos para el desempeño de las hoy denominadas clases interactivas.

Tales novedades, —cambios en los objetivos y formas organizativas—, no deben inducir en modo alguno a la exclusión de metodologías de trabajo empleadas en un contexto diferente al actual. Los profesores que durante varios años aplicamos la evaluación continua en nuestras materias de la Licenciatura, nos enfrentábamos en aquellas circunstancias al reto de desarrollar formas activas y participativas de trabajo en aulas con más de 50 estudiantes presenciales. El trabajo en grupos constituyó entonces una técnica muy acertada a efectos de facilitar el intercambio bi-direccional profesor-alumno en condiciones en que se conjugaban una asistencia a clases muy numerosa con una importante restricción temporal.

Atendiendo a que, como destacan Cirigliano y Villaverde (1966, p.78), “*las técnicas de grupo son maneras, procedimientos o medios sistematizados de organizar y desarrollar la actividad del grupo sobre la base de conocimientos suministrados por la teoría de la dinámica de grupos*” seleccionamos como forma de organización al denominado trabajo en subgrupos, en el que el profesor divide un grupo grande de estudiantes en varios pequeños para facilitar el desarrollo de su actividad.

Aunque actualmente el número de estudiantes con los que trabajamos en cada clase interactiva resulta inferior al de la anterior clase práctica, —lo que facilita la ejecución y el control de las tareas de forma individual—, consideramos que las experiencias realizadas en torno al trabajo grupal tienen mucho que sugerir y aportar a los docentes en la planificación de las nuevas actividades. Es en este sentido que identificamos al mismo, como un elemento de significativa presencia y continuidad entre dos maneras de concebir la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Con el propósito de motivar su aplicación, exponemos en primer lugar una reflexión sobre la importancia del trabajo en equipo para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las habilidades de los alumnos; y posteriormente nos referimos a una experiencia de su utilización en una asignatura perteneciente al campo de la Economía Aplicada.

2. IMPORTANCIA Y PERTINENCIA DEL TRABAJO EN GRUPOS APLICADO A NUESTRA DOCENCIA

La relevancia del trabajo en grupo para el desarrollo exitoso de una actividad docente ha sido abordada por numerosos autores. Constituyen una referencia obligada Cirigliano y Villaverde (1966) y Cartwright y Zander (1971) cuyos trabajos han sido considerados como clásicos y en el conjunto de publicaciones más recientes encontramos las presentadas por Fuentes et. al. (1997); Johnson y Johnson (2000), Zarzar (2000) y Jacques y Jacques (2007), entre otros.

En relación con la investigación sobre el uso de esta metodología de trabajo en el ámbito universitario Cuseo (1996); Hernández (2007) y Cebreiros (2007) junto a otros autores, coinciden en valorar positivamente su aplicación. Al respecto, Rosales (2000) aprecia sus cualidades en los ámbitos aprendizaje, motivacional y actitudinal; y Zambrana (2010, p. 88) puntualiza que:

“el trabajo en grupo permite adquirir muchas de las competencias transversales, en particular las de carácter interpersonal y ayuda al desarrollo de las actitudes y habilidades sociales, fomentando el compañerismo. Los alumnos... aprenden a organizar y planificar su trabajo. Se promueve un

espíritu crítico ya que se presentan diversas alternativas y posturas...y se detectan, plantean y resuelven problemas. Además, se favorece la capacidad de liderazgo e iniciativa.”

En las presentes reflexiones enfatizamos las principales aportaciones que resultan de su aplicación en nuestras aulas. Partimos de una referencia al término trabajo grupal de modo general¹. y siguiendo a Muro, Suárez y Zamora (2008) detallamos los siguientes beneficios:

- La pertenencia a un grupo refuerza la integración del alumno, y promueve canales de comunicación entre los estudiantes.
- El trabajo en equipo permite trabajar en un entorno de apoyo y estímulo hacia la superación de los problemas y dificultades que surgen en el estudio y comprensión de la asignatura.
- Disminuye la carga de trabajo individual, ya que los demás integrantes del grupo también colaboran en la consecución del mismo objetivo.
- La presencia de diversos estudiantes incorpora puntos de vista diferentes, lo que garantiza mejores resultados o al menos resultados más elaborados y sopesados.
- El trabajo en grupo obliga a los estudiantes a desarrollar su aprendizaje en un entorno colaborativo, aprendiendo a escuchar y a respetar a los demás, a estructurar y organizar tareas, dividir y conciliar tareas y funciones, coordinar esfuerzos y responsabilidades.

Sin embargo, y pese a lo anteriormente expuesto, hay que considerar también que se pueden presentar determinadas circunstancias en el proceso de desarrollo de esta actividad que le restan efectividad a la misma. Entre ellas cabe mencionar la existencia de grupos en los que se creen dificultades y donde alguno de sus integrantes no colabore en la medida necesaria, o no cumpla su tarea en el tiempo establecido, lo que genera malestar y rechazo en el resto del grupo.

Así, como señalan Ariza y Oliva (2004), no todos los ensayos de aprendizaje colaborativo han sido exitosos. En algunos casos, la colaboración puede llevar a la conformidad, a retrasos en el progreso del trabajo, a pérdida de iniciativa y compromiso, a desentendimientos y conflictos. En síntesis, no siempre se concreta la potencialidad del recurso.

Un elemento a considerar para intentar evitar tales inconvenientes es el establecimiento del número óptimo de los integrantes del grupo, el cual dependerá de las características tanto de la tarea a realizar como de sus miembros. Autores como Ballenato (2005, p.63) y Exley y Dennick, (2007, p. 11), plantean que es de cinco personas, argumentando que los miembros de grupos demasiado pequeños y formados por números pares pueden desarrollar excesiva complicidad o desavenencia entre sí; y pueden equilibrar sus criterios sin que resulte alguno determinante. Además, se considera que los grupos con miembros inferiores a esa cifra disminuyen la diversidad y la variedad de las interacciones interpersonales. En oposición, se sustenta el criterio de que los grupos numerosos con más de 8 individuos merman su eficacia resolutoria, ya que si bien aumentan los recursos disponibles,

¹ En el tratamiento de este término no establecemos una distinción entre trabajo cooperativo y colaborativo porque consideramos que las dos modalidades se encuentran presentes de forma entrelazada y complementaria en el caso analizado. Autores como Panitz (1999); Ariza y Oliva (2004) y Ramírez (2009) puntualizan las diferencias conceptuales entre ambos.

no necesariamente garantizan la eficiencia, llegando incluso a reducirse las aportaciones de algunas personas.

Es preciso valorar que los equipos con gran cantidad de integrantes incrementan los problemas de organización y comunicación, tienen mayor probabilidad de conflictos, de creación de subgrupos, de distracción o pérdida de interés, conformidad y disminución de la satisfacción de sus miembros.

Desde el punto de vista del profesor también pueden surgir dificultades, fundamentalmente asociadas a las exigencias de la preparación de este trabajo y al incremento del tiempo dedicado a atender a los estudiantes. No obstante, consideramos que el resultado de su aplicación puede resultar significativamente positivo.

En cuanto a la pertinencia de utilizar el trabajo en grupos en nuestras materias, hemos atendido a la ubicación, contenido y requerimiento docente de las mismas. Se trata de asignaturas del perfil de Política Económica que en el plan de estudios de la Licenciatura en Economía se impartían en el tercer año y han pasado al segundo curso en el plan de estudios del Grado en Economía. Esta nueva ubicación implica que el alumno debe enfrentarse a las exigencias propias de la asignatura en una etapa más temprana de su formación, por lo que resultan muy importantes las metodologías de trabajo que consoliden su preparación integral.

Como indican los programas de estudio, se requiere capacidad de comprensión de la terminología de iniciación en las ciencias sociales; capacidad de razonamiento lógico en el discurso político-económico a diferentes niveles; y destreza en la búsqueda de fuentes para el estudio de casos, complementación bibliográfica y de documentos de la red. Por ello, es necesario que los estudiantes demuestren habilidades para plasmar tales capacidades y destrezas no sólo en el trabajo presencial en el aula sino también en las diferentes actividades no presenciales propuestas; ya que el enfoque docente consistirá en el desarrollo programático de los diversos temas implicando directamente al alumno en su desempeño.

Dada la metodología didáctica que seguimos, necesitamos además, una clara disposición a la participación activa en clase y al contraste de ideas sobre los contenidos del curso. Precisamente la concepción del trabajo en pequeños grupos facilita el desarrollo de estas características, y por tanto, del debate requerido. La organización del trabajo en equipos resulta una manera adecuada de garantizar una más completa participación de sus integrantes, dado el horario que limita las actividades que se realizan en clase.

Atendiendo a que los campos virtuales ofrecen espacios e instrumentos para el trabajo colectivo, valoramos las nuevas características que poseen los equipos de trabajo, ya que en la actualidad, la tradicional forma de entender el trabajo en grupo ha variado. El equipo puede formarse no sólo en el aula, sino también fuera de ella, y constituir un grupo virtual.

Las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación permiten el funcionamiento de grupos a distancia y con ello se solucionan algunas de las limitaciones que entraña el encargo de una tarea docente a realizar únicamente en un colectivo presencial, entre ellas el hacer coincidir físicamente para trabajar en conjunto a personas con diversos horarios. Los elementos del entorno docente

virtual a disposición de alumnos y profesores ayudan a resolver éstas, entre otras dificultades que se presentan en el transcurso de la actividad grupal de aprendizaje.

Según Johnson y Johnson (2000), un ambiente exitoso de aprendizaje colaborativo aporta:

- Interdependencia positiva: los aprendices perciben que no pueden tener éxito sin los otros.
- Promoción de la interacción: los estudiantes se enseñan unos a otros y se estimulan mientras se esfuerzan en un trabajo auténtico, real.
- Responsabilidad individual y de grupo: el grupo es responsable de completar la tarea, y cada individuo asume su responsabilidad por la parte que le corresponde en el proceso.
- Competencias interpersonales y de grupos pequeños: muchos adultos necesitan que se les enseñe cómo trabajar juntos.
- Proceso del grupo: la conversación sobre cómo mejorar la eficacia del grupo se construye deliberadamente en el proceso.

3. DESARROLLO DE UNA ACTIVIDAD DE TRABAJO EN GRUPOS EN NUESTRA ASIGNATURA

La experiencia docente seleccionada para ejemplificar el trabajo en grupos que desarrollamos corresponde al tema “La génesis de la Política Económica como conocimiento científico”. Su contenido es objeto de evaluación individual durante el transcurso del curso y en el examen final de la asignatura.

La técnica de trabajo grupal elegida fue la de grupos de discusión, dadas las ventajas que ofrece por su mayor flexibilidad en cuanto a los contenidos y a incentivar las intervenciones de los participantes. Su buen funcionamiento descansa en una adecuada formulación del asunto a analizar, en una intervención libre aunque regulada de quienes participan y en la obtención de una elaborada conclusión grupal. Aunque se recomienda su utilización en grupos reducidos de personas, el hecho de estimular el diálogo entre individuos constituyó en nuestro caso un incentivo para su aplicación porque, como generalidad, no contábamos con estudiantes habituados a debatir sus criterios en clase, ni entrenados en la dinámica del trabajo colectivo.

Así, el objetivo general perseguido fue el de lograr la participación, la comunicación entre los integrantes, el conocimiento de diferentes opiniones personales, la cooperación y la tolerancia. Como objetivos específicos, desde el punto de vista de la materia, fueron considerados: identificar las concepciones teóricas fundamentales de una corriente de pensamiento económico; reflejar los nexos de causalidad entre las mismas y valorar los principios que sirven de base a las propuestas de aplicación de la política económica.

3.1 El encargo docente previo a la realización de la clase práctica presencial

El encargo docente formulado fue la presentación por cada equipo de trabajo, de un esquema que relacionase determinadas categorías económicas, con el propósito de analizar comparativamente las diferentes versiones de estos éstos en una puesta en común general en la clase práctica.

En las orientaciones a los estudiantes previas al inicio del trabajo en equipo tuvimos en cuenta que, además de las indicaciones específicas para el análisis del asunto objeto de estudio, debíamos explicar la importancia del intercambio entre ellos y también con el profesor; entendiendo que es el docente el responsable de promover esa comunicación. Sugerimos la realización de tutorías virtuales, además de las presenciales que funcionan durante el curso.

Sin lugar a dudas, la manera más exitosa de trabajar con grupos es el diálogo, en el cual las personas intercambian experiencias y puntos de vista para llegar a resultados colectivos. Coincidimos con Prieto (2005, p. 128) en que cuando un grupo trabaja en esa forma, los participantes se enriquecen a sí mismos y a los demás.

Para facilitar este desempeño, seleccionamos una bibliografía de consulta con una presencia mayoritaria de hipertextos, priorizando su utilización como herramienta para enseñar más que su empleo para transmitir información. Así, pueden asociarse a ellos formas de trabajo que promuevan la cooperación y el debate entre los alumnos, pues como afirma Cenich (2006) los sistemas de textos han sido propuestos como medios para facilitar las interacciones entre lectores y textos.

La ventaja de trabajar con los hipertextos en comparación con el manejo de los textos tradicionales radica en que no sólo se garantiza el acceso a una enorme y variada información, sino también, que se minimizan las restricciones de tiempo y espacio. Los estudiantes acceden a éstos en el momento y lugar que les resulte más adecuado, eliminándose las dificultades provocadas por el desplazamiento a bibliotecas o la posible insuficiencia de la bibliografía requerida. Además, se amplía considerablemente el marco de la información a consultar, por los enlaces a otros elementos relacionados con la materia.

No obstante, cuando se trabaja en equipo, esa gran independencia en el estudio-trabajo que proporcionan los hipertextos debe supeditarse al interés colectivo para viabilizar la labor. Ello supone que el diseño de la actividad contemple la integración de los puntos de vista de los miembros del colectivo, por lo que debemos explicar de forma muy precisa lo que queremos lograr, y facilitar la comunicación con el profesor y entre quienes ejecutan la tarea, para que resulte productiva.

En nuestro ejemplo se le indicó a los alumnos el orden de actuación para cumplir el encargo docente: primero debían valorar todas las categorías o conceptos manejados sobre la temática estableciendo entre ellos nexos de causalidad y, posteriormente, seleccionar de forma argumentada los que utilizarían en el esquema y proceder a la elaboración de su proyecto.

Este encargo perseguía un doble propósito. Por una parte, —desde la perspectiva docente—, el lograr la aplicación de conocimientos adquiridos con anterioridad y la profundización en los nuevos contenidos del tema. Por otra, —desde una perspectiva metodológica—, lograr que los alumnos comprendiesen las ventajas resultantes de contar con diversidad de criterios, y garantizar que todos los individuos pudiesen aportar ideas válidas, complementarias unas con otras.

Después de recibir las indicaciones, los estudiantes recurrieron a los medios de comunicación para iniciar el trabajo, consultar e intercambiar información y opiniones.

3.2. La actuación de los equipos en clase

Los equipos se ubicaron en el aula y se concedió un breve tiempo para la reflexión individual. Aunque la mayoría de los alumnos había ordenado sus notas y observaciones previamente, no renunciamos a este proceso porque consideramos que facilita la eficiencia del posterior trabajo colectivo.

A continuación cada equipo designó a un coordinador. Algunos autores como De Vicente (1994) se refieren a la figura de un jefe o líder del grupo, sin embargo preferimos la segunda denominación porque se ajusta mejor a sus funciones. Éste quedó encargado de organizar y reformular las diferentes aportaciones recibidas y a sugerencias de sus compañeros, elegir al alumno que los representaría en la puesta en común.

Aunque la asignación inicial de funciones a cada miembro del colectivo ha sido positivamente valorada Zambrana (2010, p. 87) optamos —exceptuando las antes mencionadas—, por no asignar ninguna tarea específica. No obstante, espontáneamente los estudiantes asumieron distintas funciones.

Siguiendo la división en roles expuesta por Ballenato (2005, p. 58-59) cada equipo contó con iniciadores, entendiendo por tales a quienes ofrecieron ideas y propuestas; informadores, que aportaron datos e información, interrogadores que solicitaron aclaraciones y críticos-evaluadores que enjuiciaron los elementos expuestos. También identificamos a aquellos que adoptaron posturas de observadores y algunos conciliadores que se esforzaron por llegar a acuerdos en momentos de discrepancias. Salvo muy contadas excepciones todos los alumnos se involucraron adecuadamente en el trabajo, cumpliendo su propia tarea y contribuyendo al desarrollo del colectivo. Una vez confeccionado el esquema, hicieron suyos criterios comunes adoptados por mayoría o por unanimidad.

3.3 Conclusión y valoración de la actividad

El debate general comenzó cuando los equipos terminaron su labor y los representantes comunicaron sus resultados. Quedaron expuestos tantos esquemas como grupos había en el aula y se procedió a su valoración por todos los asistentes. El papel de conductor del debate le correspondió al profesor. Como moderador concedió el orden de intervención y ayudó a la formulación precisa de las preguntas, respuestas y comentarios.

Al participar, los integrantes de los equipos desarrollaron diversas capacidades: comunicación oral, de organización y síntesis, tanto en la exposición como en los esquemas, y creatividad en la presentación de estos últimos. Demostraron, además, dominio de técnicas informáticas y audiovisuales, capacidad de debate y de diálogo.

Finalmente el profesor puntualizó los méritos y limitaciones de las propuestas y presidió la votación para elegir la mejor. El voto fue emitido por los representantes de cada grupo y expresó el reconocimiento a la labor de los alumnos en cuanto a las capacidades antes señaladas. De hecho, los estudiantes se constituyeron en evaluadores de las habilidades desarrolladas por sus compañeros.

Durante el transcurso de la actividad los estudiantes manifestaron un alto grado de interés, motivación y un satisfactorio manejo de conceptos y contenido general de la materia, reconocido por el profesor.

La opinión de los alumnos sobre ésta y otras actividades se recogió al finalizar el período de clases. En la evaluación de la trayectoria del curso 50 alumnos valoraron la proyección de un vídeo, las preguntas escritas individuales, la lectura comentada general y el trabajo en grupo. La calificación se otorgó en base a la utilidad que les reportó su participación en las mismas, su preferencia e interés. En una escala de 1 a 5 puntos (de menor a mayor nota) el 16,3 % de los participantes valoró al trabajo grupal con 3 puntos, el 40 % de los participantes con 4 puntos y un 22,7 % con 5 puntos, por lo que consideramos que mayoritariamente mostraron su satisfacción con el trabajo en grupo.

4. INCIDENCIA DEL TRABAJO COLECTIVO EN LOS RESULTADOS INDIVIDUALES DE LOS ESTUDIANTES

A efectos de aproximarnos a la posible incidencia del trabajo colectivo en la apropiación del conocimiento, comentamos a continuación los resultados obtenidos individualmente por los alumnos en las evaluaciones del tema cuyo contenido fue objeto de esta experiencia. No pretendemos establecer relaciones de causalidad entre ambos aspectos porque ello excede nuestro propósito actual y además requiere aplicar una técnica de análisis a un conjunto de variables de las que no poseemos información. Nos limitamos por tanto a distinguir los resultados de los estudiantes diferenciados en cuanto a su participación en la actividad.

El examen final de la asignatura contenía dos preguntas sobre el tema trabajado en grupo “Génesis de la Política Económica como conocimiento científico”. La primera, de menor complejidad, solicitaba una identificación de conceptos; y la segunda, de mayor grado de dificultad, requería de la aplicación de conocimientos para establecer comparaciones sobre un determinado tópico. Para nuestra valoración seleccionamos un total de 100 alumnos² que se dividieron en dos grupos de 50 componentes. En el grupo 1 se ubicaron a quienes participaron en el trabajo grupal en clase y en el grupo 2 los que no participaron.

Los resultados alcanzados se muestran a continuación.

Tabla 1. Resultados del examen final de la asignatura. Pregunta de menor grado de complejidad.

	N.º de alumnos que respondieron acertadamente	N.º de alumnos que respondieron erróneamente	N.º de alumnos que no respondieron
Grupo 1	42	5	3
Grupo 2	35	11	4
Total de alumnos	77	16	7

² Esta muestra fue seleccionada aleatoriamente del total de alumnos que en dos cursos consecutivos de iguales características realizaron el examen final de la asignatura (plan de estudios de la Licenciatura), hasta alcanzar la igualdad numérica en los dos grupos. Las preguntas realizadas correspondientes al tema fueron las mismas.

Tabla 2. Resultados del examen final de la asignatura. Pregunta de mayor grado de complejidad.

	N.º de alumnos que respondieron acertadamente	N.º de alumnos que respondieron erróneamente	N.º de alumnos que no respondieron
Grupo 1	37	8	5
Grupo 2	20	18	12
Total de alumnos	57	26	17

Como podemos apreciar el número de alumnos que responde satisfactoriamente a ambas preguntas es superior en el grupo 1 que en el 2. En la pregunta de menor complejidad la diferencia de aciertos entre quienes participaron en el trabajo en grupo y los que no participaron no resulta muy amplia. Sin embargo, esa diferencia favorable al primer grupo, se acentúa en el caso de la pregunta de mayor complejidad. Por el contrario, tanto los que responden erróneamente así como quienes no contestan a las preguntas son superiores numéricamente en el grupo que no participó en la actividad. Se observa también que a mayor grado de complejidad las diferencias entre grupos aumentan.

Con independencia de otros factores que puedan incidir también en estos resultados, los mismos parecen indicar que el trabajo en grupo favorece alcanzar aprendizajes de un mayor grado de profundidad y un mejor dominio de la materia.

5. CONCLUSIONES GENERALES

A lo largo de estas reflexiones hemos hecho referencia a las principales ventajas y limitaciones atribuidas al trabajo en equipo, destacando la supremacía de aquellos elementos que avalan su utilización. Partiendo de este reconocimiento, consideramos importante puntualizar que si bien esta técnica docente no puede constituir la única vía para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las habilidades de los alumnos, dados los amplios beneficios que reporta, no puede excluirse del conjunto de herramientas que deben aplicarse en el contexto académico universitario actual donde el alumno asume un destacado protagonismo.

Para su adecuado manejo resulta imprescindible que el profesor planifique su labor, establezca pautas de desarrollo y un sistema de organización y evaluación de la actividad. Especial atención debe prestar a su papel de conductor de la tarea, velar porque los equipos funcionen adecuadamente y que los participantes lo sean realmente en un ambiente satisfactorio.

En nuestro caso, la experiencia realizada nos permite apreciar que un trabajo colectivo organizado, serio y respetuoso de la diversidad, potencia la comprensión del contenido temático seleccionado y desarrolla en general otras capacidades de los alumnos en las clases interactivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariza, A. y Oliva, S. (2004). *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y una propuesta para el trabajo colaborativo. Comunidad Virtual de Tecnología y Liderazgo*. En <http://www.gobernabilidad.cl>
- Ballenato, G. (2005). *Trabajo en equipo. Dinámica y participación en los grupos*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Cartwright, D y Zander, A. (1971). *Dinámica de grupos: Investigación y Teoría*. México: Editorial Trillas.
- Cebreiros, E. (2007). El trabajo en grupo en asignaturas iushistóricas. En *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, Málaga, 6 y 7 septiembre 2007.
- Cenich, G. (2006). Hipertexto y Nuevas Tecnologías: su aporte al E-Learning. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Mallorca, nº 20, pp.1-14. En <http://dialnet.unirioja.es>
- Cirigliano, G. y Villaverde, A. (1966). *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Cuseo, J. B. (1996). *Cooperative Learning: A Pedagogy for Addressing Contemporary Challenges & Critical Issues in Higher Education*. Marymount College: New Forums Press
- De Vicente, P. S. (1994). Componentes del liderazgo escolar. En VILLAR, J. S. Y DE VICENTE, P.S. (Cords.). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.
- Exley, K. y Dennick, R. (2007). *Grupos en educación Superior. Tutorías, seminarios y otras agrupaciones*. Madrid: Nacea Ediciones.
- Fuentes, P. Ayala, A; De Arce, J. y Galán, J. (1997). *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula. De la teoría a la práctica*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Hernández, C, (2007). *Trabajo colaborativo y tecnologías en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Taller impartido en Universidad de A Coruña, 10 y 11 de mayo de 2007.
- Jacques, J. y Jacques, P. (2007). *Cómo trabajar en equipo: Guía práctica*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2000). *Cooperative learning*. En www.clcrc.com/pages/cl.html.
- Muro, J; Suárez, C. y Zamora, M (2008). *Aprendizaje colaborativo: una experiencia de innovación basada en grupos de trabajo*. Actas del V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Valencia, octubre de 2008.
En http://www.upv.es/pls/obib/est_biblio.doc_ficha?p_nlib=571372
- Panitz, T. (1999). Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. ERIC. Education Resources Information Center. En <http://www.capecod.net/~TPanitz/Tedspage>.
- Prieto, D. (2005). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: Editorial Stella.
- Ramírez, L. (2009). Aprendizaje colaborativo. *EduTic*, 2 de agosto de 2009.
En <http://educitic2009.blogspot.com/>
- Rosales, C. (2000). Posibilidades y límites del trabajo en grupo. Opinión de los alumnos, en Rosales, C. (Coordinador). *Innovación en la Universidad*, Santiago de Compostela: Editorial NINO

Zambrana, P. (2010). La adquisición de competencias en el marco de la enseñanza de la historia del derecho: la preparación y exposición de temas por los alumnos como técnica docente: *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, nº 1, pp. 77-94.

En <http://www.eumed.net/rev/rejie>

Zarzar, C. (2000). *La didáctica grupal*. México: Editorial Progreso.