

La experiencia de trabajar en equipo en el ámbito de los derechos fundamentales.

Miguel Pérez-Moneo*

SUMARIO

1. ¿Por qué trabajar en equipo?
2. ¿Cómo trabajar en equipo?
3. Experiencia en el aula
4. Reflexión final

Palabras clave

* Miguel Pérez-Moneo
Acreditado Contratado doctor
Profesor de Derecho Constitucional
Universitat de Barcelona

Resumen:

Como toda metodología docente, el trabajo en equipo requiere de un periodo de meditación antes de implantarse en el aula. Resulta necesario, por lo tanto, conocer el marco teórico de la competencia transversal que es objeto de exposición, así como actividades de desarrollo de la misma. A tal fin, se comparte una reflexión sobre el contenido y la forma de trabajar la competencia transversal de trabajo en equipo, categorizando las distintas formas de desarrollarla y pautando el trabajo del profesor al ponerla en práctica. Que nadie se asuste: a pesar de las dificultades y obstáculos que presenta la coyuntura actual, existen oportunidades y fortalezas que animan al profesorado a experimentar nuevas técnicas docentes.

Abstract:

As it happens with every teaching methodology, team working requires some thinking before it is implemented in the classroom. Knowing the theoretic framework of this transversal competence or teaching experiences is therefore needed. Accordingly, I share a point of view about the content and way of developing the transversal competence of team working, classifying different types of *team working*, and categorizing the procedure of the teacher on its implementation. Don't run in panic! Despite of the obstacles and difficulties the current situation carry, there are opportunities and strengths that motivate the university teaching body to experiment with new teaching techniques.

Al hilo de la jornada propuesta sobre la enseñanza de los derechos fundamentales en el Grado de Derecho, centrada en la preparación y evaluación de las prácticas, compartí las experiencias que había desarrollado en la Universitat de Barcelona. Como integrante del Grupo de Innovación Docente en Gestión y Administración Pública, formé parte de un proyecto sobre la competencia transversal de trabajo en equipo que tenía como objeto dotar a la titulación de unas herramientas para desarrollar el plan de estudios en este punto¹. El resultado de dicho proyecto se ha concretado en unos protocolos para estudiantes y profesores, así como en una propuesta de rúbricas de evaluación del desarrollo de la competencia². En mi docencia, he puesto en práctica algunas actividades de trabajo en equipo en la asignatura de “Derechos fundamentales y Libertades públicas”. De la primera experiencia resumiré el marco teórico y, después, explicaré el desarrollo de una de las actividades que llevé a cabo en el aula para finalizar con una reflexión conjunta sobre ambas cuestiones.

¹ “El foment de la competència transversal del treball en equip a Gestió i Administració Pública (2009MQD 00218), coordinado por Marina Solé Català.

² Elaborados por Marina Solé Català, Montserrat Casanellas Chuecos, Ana Collado Sevilla, Rosa Sayós i Santigosa y yo mismo, pueden consultarse en el depósito digital de la UB: [Rúbriques per a la valoració del treball en equip](http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/16265) (<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/16265>); [Treball en equip. Indicacions adreçades a l'alumnat per adquirir la competència en el grau de Gestió i Administració Pública](http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/16264) (<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/16264>); y [Treball en equip. Indicacions per al desenvolupament i avaluació de la competència genèrica al grau de Gestió i Administració Pública](http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/16222) (<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/16222>).

1. ¿Por qué trabajar en equipo?

Entre las múltiples novedades que ha introducido la aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior, o “Plan Bolonia”, en la docencia en la Universitat de Barcelona se cuenta que los docentes debemos asegurarnos de que los alumnos demuestran no sólo las competencias específicas relativas a nuestra disciplina, es decir, las capacidades cognitivas que se expresan en las situaciones profesionales, sino también otras competencias “transversales”, ajenas a nuestra formación teórico-práctica, que, sin embargo, hemos de certificar. Así, nos responsabilizamos de la adquisición por parte de los estudiantes de ciertos contenidos teóricos y habilidades prácticas (o incluso de ciertas actitudes) relacionados con nuestra área de conocimiento, pero además hemos de encargarnos de certificar que después de haber cursado nuestra materia, los estudiantes demuestran otras competencias actitudinales o prácticas que no son privativas de nuestro dominio.

En este contexto, el trabajo en equipo es una de las competencias genéricas o transversales que la Universitat de Barcelona considera necesarias para el conjunto de sus estudiantes. Competencia que, además, el grado de Gestión y Administración Pública se ha propuesto como objetivo de titulación, definiéndolo como “la capacidad de colaborar con los otros y de contribuir a un proyecto común y que, al mismo tiempo, comporta la capacidad de colaborar en equipos interdisciplinares y multiculturales”.

Sin embargo, la reforma de los planes de estudios ha incidido también en la organización y metodología de la práctica docente o, más exactamente, en la distribución del tiempo de la asignatura. Como es sabido, los créditos asignados a cada asignatura representan las horas totales de trabajo del estudiante necesarias para conseguir los objetivos de aprendizaje que se detallan en el plan docente de la asignatura. En la UB, utilizamos “25” como factor multiplicador de créditos ECTS en horas de dedicación del estudiante. Estas horas de dedicación a la asignatura se dividen en horas presenciales, trabajo dirigido y trabajo autónomo, que deben guardar una adecuada proporción entre ellas. La norma en la Facultat de Dret de la Universitat de Barcelona es dedicar un tercio de las horas totales a las clases presenciales, un tercio al estudio individual del alumnado y un tercio al desarrollo por parte de los estudiantes de actividades diseñadas por el profesor para que, individual o colectivamente, se trabajen los contenidos de la asignatura. Además, y para terminar con la distribución del tiempo, al menos un tercio de las clases presenciales deben estar dedicadas a actividades aplicadas, es decir, ser de carácter práctico.

Desde mi punto de vista, el gran reto que plantea Bolonia es el metodológico. No supone tanto cambio ajustar los clásicos contenidos teóricos de la disciplina a las horas de clase presenciales, como diseñar un programa de la asignatura que equilibre las tres dimensiones del trabajo del discente y que posibilite, a través de las actividades propuestas, un aprendizaje activo y comprometido por parte del alumno. El centro de gravedad se desplaza hacia el estudiante, quien – por descontado – debe asumir su responsabilidad. Por otra parte, tendremos que buscar nuevas estrategias y metodologías para orientar su aprendizaje, una de las cuales es el trabajo en equipo.

Se presupone que el trabajo en equipo resulta estimulante para los alumnos y les permite desarrollar sus destrezas comunicativas y habilidades de relación interpersonales, promoviendo al mismo tiempo el compromiso individual y la responsabilidad ante el grupo. Se espera que, recurriendo al mismo, se incremente el rendimiento individual y el colectivo, enriquecido por la variedad de enfoques, y, por lo tanto, se consigan mejores resultados (Universidad de Alicante, 2006:1) (Triadó i Gallardo, 2007: 98) (De Miguel Díaz, 2005: 75).

No obstante, en la práctica el “plan Bolonia” se ha implementado sin realizar cambios estructurales en la Universidad. La implantación de los nuevos grados y posgrados se ha hecho de espaldas a la reforma de la Ley de Universidades, por ejemplo, divergiendo cada vez más el tipo de profesores que exigen la Ley Orgánica de Universidades y la Llei de Universitats de Catalunya y el profesorado que tiene que aplicar los grados y posgrados. Igualmente, se han mantenido sin modificar las vías de acceso a los estudios universitarios, no dependiendo la selección de los estudiantes de los centros, sino de la respectiva Administración educativa autonómica. Por último, tampoco se ha ajustado la plantilla docente ni de administración y servicios a la dimensión de la reforma educativa. Bolonia ha supuesto una reforma de calado que debe llevarse a cabo por un cuerpo docente sin incentivos (positivos) para adaptarse a un nuevo modelo, a coste cero y venciendo toda suerte de obstáculos que la Administración va imponiendo en pro del ajuste presupuestario.

Como consecuencia de esta situación, los grupos de alumnos no han conseguido reducirse en todos los casos hasta permitir el desarrollo óptimo de un sistema educativo que prima el trabajo individual del alumno sobre la clase magistral del profesor. De hecho, tengo la sensación de que el principal motivo por el que se promueve la realización de trabajos en grupo actualmente en la Universidad es para reducir la cantidad de *imputs* que recibe un profesorado que considera que se le ha multiplicado la carga de trabajo por la puerta de atrás. A través de esta herramienta, se intenta racionalizar una carga de trabajo que se estima desmedida, sobre todo cuando empiezan a abundar unas interpretaciones de Bolonia que pretenden la continua corrección de trabajos por parte del profesorado, la necesidad de una comunicación fluida y constante a partir de evidencias de evaluación y no tanto desarrollar el sentido crítico del estudiante y su capacidad de autoevaluación.

Sea por cualquiera de estas razones, el trabajo en equipo es una realidad que se ha instalado en la Universidad catalana. Pero como toda metodología, no se aprende (ni se programa) de manera espontánea, sino que necesita de una reflexión y de un ejercicio para que forme parte del currículum universitario. Como cualquier actuación en el ámbito de la educación, no debe dejarse a la improvisación si no queremos encontrarnos con resultados sorprendentes y no esperados.

2. ¿Cómo trabajar en equipo?

Aunque en los planes de estudio se especifiquen las competencias transversales que han de desarrollarse, no se definen las actividades necesarias para desarrollar ni para evaluar la adquisición de las mismas. Por esta razón, el Grupo de Innovación Docente de Gestión y

Administración Pública se comprometió a concretar la manera de desarrollar esta competencia de cara a la obtención del grado por los estudiantes.

A nuestros efectos, algunos de los elementos utilizados en dicho proyecto nos sirven de utilidad, como la propia definición de la competencia. El “trabajo en equipo” constituye una metodología, una manera de trabajar, caracterizada porque a través de ella se pretenden conseguir unos objetivos de manera más efectiva que a través del trabajo individual. Se recurrirá al trabajo en equipo para “explotar (...) els recursos col·lectius que aporten els individus que componen el grup, per assolir uns objectius prefixats i comuns en un temps determinat” (UPC-ICE, 2008: 4). De esta manera, “cada alumne esdevé una font potencial d’ajut educatiu per als seus companys i la interacció entre ells (...) afavoreix el procés de construcció del coneixement i té una repercussió positiva tant en l’aprenentatge com en la socialització dels estudiants” (CIAC, 2008: 1).

Aprender a trabajar en equipo implica una distribución de funciones y responsabilidades entre los integrantes del grupo. También que estos cuentan con unas habilidades comunicativas, ganas de participar y de asumir responsabilidades, así como un grado mínimo de autoconocimiento individual y la capacidad de evaluar su propio trabajo y el del grupo. Esta competencia está, por lo tanto, íntimamente relacionada con el trabajo de habilidades comunicativas e interpersonales y constituye una competencia típicamente procedimental (requiere un proceso de control sobre los procedimientos implicados por parte del alumno) y actitudinal (fomenta la familiarización con ciertos tipos de valores) (Onrubia, 2006: 2,3).

En este punto me separo de las conclusiones que obtuvimos conjuntamente, ya que desde un punto de vista más simplificado, creo que podemos distinguir tres maneras de trabajar con grupos, en función del grado de dirección que asuma el docente (o de autonomía que demuestren los alumnos que integran el grupo de trabajo) y la complejidad de la tarea colectiva a desarrollar. Así, propongo hablar de trabajo en grupo, de trabajo cooperativo y de trabajo colaborativo.

A) Entiendo que en el *trabajo en grupo* los alumnos realizan individualmente una misma tarea que ponen en común, discuten, corrigen errores y presentan una síntesis al profesor. En este nivel, las pautas de la tarea viven marcadas de forma clara y concisa por el profesor, por lo que es una metodología muy dirigida. Según se vaya practicando y conociendo a los estudiantes, puede plantearse disminuir el papel director del docente.

Esta forma de trabajar plantea un grave problema porque enmascara el trabajo individual del estudiante y lo diluye en el resultado final del grupo. La tarea colectiva resulta poco compleja, dado que consiste bien en corregir errores y obtener la mejor versión posible de un trabajo exigido, bien un trabajo de síntesis (por no decir corta y pega) de los trabajos realizados individualmente. Es decir, ni promueve ni facilita una diferenciación o especialización de los estudiantes. Consigue, eso sí, el resultado de disminuir la cantidad de trabajos que recibe (y evalúa) el profesor. Normalmente, la evaluación se centra en el resultado colectivo, aunque pueden imaginarse otras formas de llevarla a cabo que tengan en cuenta el trabajo individual.

B) En el *trabajo cooperativo*, el equipo de estudiantes resuelve un problema común agregando críticamente las partes individuales. En este caso, los alumnos tienen que presentar

habilidades complementarias, bien que han adquirido expresamente para resolver el problema, bien porque las tenían ya. Esperamos de los alumnos que realicen tareas diferenciadas que pongan en común y, por lo tanto, el éxito del equipo depende del trabajo de todos los componentes.

Estos equipos de trabajo presentan una mayor autonomía, por lo que la labor del profesor es más “guiar” o supervisar su desempeño que organizar y planificar su trabajo. Eso sí, no han de abandonarse los canales de comunicación y retroalimentación entre docente y alumnos y ganan preponderancia las tutorías frente a las clases presenciales.

La complejidad de la tarea individual se incrementa, dado que ya no supone una puesta en común de la misma actividad individual sino la discusión, crítica pero respetuosa, y la asunción del trabajo realizado por un tercero como propio. Igual que ocurre en el punto anterior, el docente evaluará el resultado obtenido, aunque puede diferenciar el trabajo individual. Como “a mayores”, esta técnica de trabajo permite la coordinación de distintas asignaturas, utilizando una misma tarea para valorar las habilidades complementarias de los estudiantes.

C) El tercer nivel, *trabajo colaborativo*, plantea una interacción grupal mucho más intensa y profunda, definida por una colaboración entre los estudiantes continuada en el tiempo. Plásticamente, la definiría como la autogestión de una tarea por parte de un conjunto de estudiantes, que tiene autonomía como para definir los objetivos que quieren conseguir y las actividades a través de las cuales los van a conseguir. Para planificar y desarrollar éstas, tendrán que tener presentes sus conocimientos previos, sus capacidades e intereses personales, analizar sus necesidades y ayudarse los unos a los otros. En esta fase, el papel del docente es mínimo, de acompañamiento, pues incluso en la evaluación participan activamente los estudiantes.

Obviamente, la complejidad de la tarea a desarrollar es mucho más alta e, incluso, podría acercarse a la realidad profesional futura. En este sentido, sería ideal que pudiera plantearse un contexto global, no vinculado a una o varias asignaturas, sino al conjunto de la titulación.

A efectos de síntesis, puede resultar útil la tabla 1, en la que se señalan las características y objetivos individuales que debería plantearse el alumno respecto de cada una de las modalidades de trabajo colectivo propuesto.

Tabla 1 – Características de las distintas modalidades de trabajo en equipo

Modalidad	Características	Objetivos individuales
<i>Trabajo en grupo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos dirigidos. • Complejidad de la tarea común: baja. • Evaluación: baja participación del estudiante. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Asumir el resultado del trabajo colectivo como propio. 2) Responsabilizar a los integrantes del equipo en la realización de las tareas individuales, en el cumplimiento de los plazos y en la consideración de que los objetivos comunes son prioritarios. 3) Diseñar un planteamiento básico de trabajo (cronológico). 4) Fomentar la confianza y la cordialidad en la comunicación así como la expresión del desacuerdo sin

		<p>tensiones.</p> <p>5) Valorar la aportación individual de cada miembro del grupo de trabajo.</p> <p>6) Realizar evaluación ajustada a la realidad del trabajo.</p>
<i>Trabajo cooperativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos guiados. • Complejidad de la tarea colectiva: media. • Evaluación: el docente puede recurrir a evidencias aportadas por el alumnado, a través de técnicas de co-evaluación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Diseñar un plan de trabajo realista y realizable, distribuyendo tareas y responsables, identificando correctamente las individuales y las grupales. 2) Asumir la tarea individual como imprescindible para lograr el resultado colectivo, que ha de poder ser defendido por cada uno de los componentes del equipo. 3) Intercambiar información, compartir recursos personales, aportar ideas, modificar propuestas de trabajo para fomentar la eficacia del grupo. 4) Utilizar adecuadamente las habilidades comunicativas y participativas, identificando quién aporta qué respecto del objetivo y realizando una evaluación ajustada a la realidad del trabajo.
<i>Trabajo colaborativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos autónomos. • Complejidad de la tarea: alta. • Evaluación: alto peso de evidencias aportadas por el grupo, pero también por el propio estudiante a través de la autoevaluación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Utilizar adecuadamente las habilidades colaborativas, entre ellas, el liderazgo compartido y rotatorio, así como reconocer y adquirir el rol de coordinación o darle apoyo. 2) Contribuir al reparto equilibrado de tareas, asegurando la integración de los miembros y su orientación a un rendimiento elevado. 3) Contribuir al aprendizaje colectivo. 4) Estimular y agradecer las aportaciones de otro, estimulando un clima interno de trabajo positivo y la cohesión del equipo. 5) Negociar y resolver los problemas que surjan. 6) Evaluar el trabajo que se ha hecho con otras personas e identificar los factores que han influido.

Fuente: elaboración propia.

Aparte de la reflexión sobre el tipo de metodología que se quiere seguir, y en línea con la propuesta que elevó el Grupo de Innovación Docente en su Protocolo dirigido al cuerpo docente, creo que resulta interesante para saber cómo trabajar la competencia qué pasos tiene que seguir el profesor a la hora de enfrentarse a la organización de la metodología.

1) *Fase de planificación:* una vez que el docente establece los objetivos que espera conseguir, puede definir las características de la tarea que quiere que realicen los distintos grupos de trabajo, que – obviamente – debe exigir la participación de todos los miembros de cada grupo. Asimismo, debe reflexionar sobre las características que deben tener los grupos de trabajo que quiere formar. Por último, tendrá que preparar los materiales específicos y de apoyo al trabajo que tengan que realizar los estudiantes.

2) *Fase de desarrollo:* en el aula o de forma virtual, el profesor tendrá que exponer claramente a los estudiantes el proceso que tienen que seguir enfatizando el carácter

colectivo de la tarea que les encomienda. En el seguimiento de la actividad, podrá constatar el grado de comprensión de la actividad por parte de los estudiantes. Cuando se formen los equipos de trabajo, deberá comprobar que cada estudiante tiene asignada una función, para evitar los “gorrones académicos”, así como procurar que se ejecute correctamente su previsión de equilibrio necesario entre el trabajo del grupo y la responsabilidad individual.

3) *Fase de evaluación*: una vez finalizada la actividad, deberá evaluarse tanto el resultado (conforme a las competencias específicas del área de conocimiento del profesor), como el proceso (desde la perspectiva del trabajo en equipo). A este propósito, tendrá que utilizar los procesos de evaluación que diseñó en la primera fase para comprobar la consecución de los objetivos que se había propuesto. Sería conveniente dar entrada a la coevaluación, aceptando las aportaciones que hagan los estudiantes sobre el desempeño de sus compañeros.

3. Experiencia en el aula

En aplicación de esta metodología descrita en el epígrafe anterior, la primera actividad de trabajo en equipo que desarrollé con mis alumnos fue un caso práctico relacionado con la titularidad y condiciones de ejercicio de los derechos fundamentales por parte de los extranjeros. Quería que, a partir de la explicación general del tema, fuesen capaces de entender la jurisprudencia del Tribunal Constitucional e incluso prever qué dirección había seguido la misma, si más o menos restrictiva. Para desarrollarla utilicé la técnica del rompecabezas, que consiste en trabajar en pequeños grupos conformados de manera diferente en cada fase de desarrollo de la actividad.

En la primera fase, los alumnos, individualmente, leían un fragmento de una sentencia del Tribunal Constitucional. Escogí cuatro sentencias distintas y asigné a cada alumno un fragmento de una sentencia, de tal manera que la clase quedó dividida en cuatro grupos, en función de la sentencia que les había tocado.

Individualmente tuvieron que leer su fragmento y entender en qué se concretaba la teoría general sobre titularidad y condiciones de ejercicio de los derechos fundamentales. Para consolidar su interpretación, esta fase culminó con una puesta en común entre todos los alumnos que habían leído el mismo fragmento y que tenían que responder unas preguntas comunes. De esta manera, había conseguido formar “especialistas” en esa sentencia del Tribunal Constitucional. Esta primera fase se podría haber realizado de manera no presencial. Sin embargo, al estar haciendo una prueba con mis estudiantes, preferí supervisar todo el proceso.

La segunda fase se desarrollaba en pequeños grupos formados por cuatro especialistas diferentes, cuatro estudiantes que conocían su sentencia, pero no la de los otros tres. Tenían que explicar su sentencia al resto, sirviéndose de las preguntas comunes, y, una vez terminada esta fase, intentar determinar qué línea había seguido la jurisprudencia del Tribunal Constitucional. Como último punto, y para demostrar que habían interiorizado su respuesta, tendrían que resolver una cuestión práctica: ¿cómo creían que había resuelto el Tribunal Constitucional la impugnación de un artículo de la más reciente Ley de Extranjería?

Para terminar la práctica, reunido de nuevo el gran grupo de alumnos se discutía la respuesta a la cuestión práctica a partir de la exposición que realizaba un pequeño grupo escogido al azar.

En el desarrollo de la actividad, me encontré con las siguientes dificultades:

- Configuración del espacio: el aula era poco versátil, al estar compuesta de bancos fijos al suelo, que hacía poco cómoda la distribución de los alumnos;
- En la primera fase, que corresponde a un *trabajo en grupo*, muchos estudiantes querían aprovecharse del esfuerzo que había realizado el que había leído y entendido la sentencia. No se daban cuenta de que el siguiente paso era explicarla a estudiantes distintos;
- En la segunda fase se produjeron distorsiones, porque no todos los “especialistas” habían entendido lo mismo y no asumían una postura común sobre la interpretación del primer fragmento;
- En la tercera fase predominó la picardía, ya que varios estudiantes buscaron directamente la sentencia del Tribunal Constitucional antes que pensar por ellos.

4. Reflexión final

A la hora de implementar nuevas metodologías muy exigentes con los estudiantes, deberíamos ser conscientes de ciertas realidades que pueden poner en peligro los objetivos que nos planteemos. Así, es patente una falta de disposición de tiempo de nuestros alumnos para encontrarse fuera del aula, así como una falta de coordinación entre las distintas asignaturas de un mismo curso que genera un solapamiento de trabajos que predispondrá en contra del trabajo en equipo al alumnado. Por otra parte, el perfil del alumnado, poco resolutivo y maduro y largamente infantilizado, dificulta la puesta en práctica de cualquier tipo de estrategia que conlleve un alto grado de responsabilidad individual.

No obstante, estamos en un momento óptimo para experimentar con nuevas metodologías y actividades, ya que todavía nos podemos beneficiar del componente “revolucionario” que supone la implantación del plan Bolonia. Igualmente, la relativa novedad en la docencia universitaria del trabajo en equipo la convierte en una metodología bastante atractiva, sobre todo frente a otras metodologías docentes más clásicas y directivas. Por último, y la considero la mayor oportunidad, si nuestra asignatura está situada en los primeros cuatrimestres de la titulación, podemos “modelar” la forma de trabajar de nuestros estudiantes y no tendremos que corregir vicios adquiridos.

Finalmente, creo que debemos aprovechar las inquietudes y predisposición para trabajar del profesorado más joven y pendiente de consolidación que, por otra parte, goza de un amplio conocimiento de la disciplina que debe aplicar. Además, la materia de derechos fundamentales se presta a una amplia variedad de actividades que no sólo han de consistir en casos prácticos o comentarios de sentencias, dado que también permite trabajar sobre otros formatos, como los comentarios de texto, los juegos de rol, los trabajos de investigación, etc.

Bibliografía utilizada:

- De Miguel Díaz, Mario (Dir.): *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. MEC y Universidad de Oviedo, diciembre de 2005.
- Domingo, J. y Piqué, R.: *Treball en equip*. ICE – UPC, juny 2008.
- Felder, R. y Brentz, R.: “Cooperative learning”, en Mabrouk, P. A. (Ed.): *Active learning models from the analytical sciences*, ACS Symposium Series 970, Chapter 4. Washington DC, 2007.
- Ficha metodológica “Trabajo en equipo” coordinada por la Universidad de Alicante. Mayo 2006.
- Triado Ivern, Xavier y Gallardo, Eva: “Cuando el trabajo en equipo no es sólo un grupo de trabajo”, en *Capital Humano*, 206. 2007.
- “Técnicas de Trabajo en equipo para estudiantes universitarios”. E.U. Politécnica de Valladolid, octubre-noviembre 2007.
- Universitat de Barcelona: *Memòria para la verificació del títol de grau de Gestió y Administració Pública* (<http://www.ub.edu/eees/espaiub/oferta/mem/gap.pdf>)
- Vicerectorat de Política Docent: *Competències transversals de la Universitat de Barcelona* (http://www.publicacions.ub.es/ver_indice.asp?archivo=06989.pdf), Universitat de Barcelona, 2008.
- Villa, Aurelio y Pobrete, Manuel (2007) *Aprendizaje basado en competencias. 10 ideas para desarrollar las competencias* Bilbao: Universidad de Deusto.

Palabras clave: Trabajo en equipo – Competencias transversales – Metodología docente