

## ¿QUÉ IMPORTANCIA TIENE TRABAJAR EN EDUCACIÓN CON LAS IDEAS Y CONCEPCIONES DE ESTUDIANTES Y ALUMNADO?

**Jorge Ruiz Morales**

Universidad de Sevilla

Dpto. Didáctica de las Ciencias Sociales

[jruiz2@us.es](mailto:jruiz2@us.es)

### **Introducción**

La experiencia que se presenta a continuación es fruto del trabajo desplegado en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales en tercer curso del grado de educación primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación. A partir de los ciclos de mejora experimentados en el seminario de profesores/as universitarios noveles de iniciación 2015-2016.

Se muestra la importancia que tiene trabajar desde las ideas y concepciones de los/as estudiantes, a lo largo de la asignatura, intentando conectar los procesos formativos en el aula con niveles de progresión en la complejidad de los conocimientos construidos en la asignatura.

### **Contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje**

El grupo-clase en el que se ha desarrollado de la asignatura de didáctica de las ciencias sociales, en tercer curso, es el conocido como grupo 6, está compuesto por 89 estudiantes, aproximadamente la mitad han cursado los años anteriores las asignaturas de forma conjunta, de modo que existe una experiencia previa como grupo. Es reseñable que al menos cinco estudiantes están por encima de la media de edad, y de ellos dos están en el curso de adaptación al grado de educación primaria.

La asignatura se divide en dos partes diferenciadas, que se denominan teórica y práctica, ambas se desarrollan en aulas diferentes, esta segunda parte se realiza en un aula más adaptada al trabajo en grupo que favorece los procesos comunicacionales.

Por tanto, una parte muy importante de la asignatura, el 50% se desarrolla en un aula que además de estar poco preparada para procesos de comunicación, participación y construcción de conocimiento con metodologías de investigación, a esto se une la masificación de un grupo, que por reglas generales ha venido asistiendo con regularidad a las clases, salvo el periodo tras las fiestas de navidad.

Es digno reseñar que el nivel de implicación del grupo en la asignatura ha sido muy alto a pesar de la gran carga de trabajo grupal que tienen precisamente en tercero. Es también reseñable por el grupo la descoordinación reinante entre profesorado universitario que trabaja con un mismo grupo, y la eterna reivindicación que manifiestan estos estudiantes, respecto a la necesidad de que el profesorado que imparte docencia en el mismo grupo se coordine, e incluso conozca cuáles han sido los procesos seguidos en los cursos anteriores. Algo que con criterio pedagógico y didáctico defendemos el profesorado que se debe dar en un contexto educativo de aprendizaje en los centros escolares.

### **¿Cuáles han sido los principios didácticos que guían el diseño y los procesos formativos en el aula?**

La formación realizada por el docente en el curso de doctorado que el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales impartía en el año 2003, así como su trayectoria y experiencias profesionales le han servido para poner en práctica estrategias didácticas que se presentaban en el seminario y que ya integraba en la metodología de la asignatura. Es el caso de las tramas de conocimientos, la hipótesis de progresión, la heteroevaluación, el diario de campo, el trabajo en base a problemas y la exploración e incorporación de las ideas y concepciones a la asignatura.

Sin embargo, en este seminario se ha ido mejorando la implementación de algunos de estos principios didácticos, a la vez que se seguía indagando sobre un centro de interés que el docente denomina “principio de isomorfismo” entre la metodología de la asignatura y el modo en el que los/as maestros en formación inicial trabajan posteriormente con sus alumnos/as de primaria.

Esta relación entre el modo en el que trabajamos los profesores y profesoras universitarios en nuestras asignaturas, incluyendo todos los procesos comunicativos y demás estrategias de enseñanza, y la correlación con el modo en el que posteriormente desarrollan sus prácticas profesionales los estudiantes de los grados de educación, expresa un principio de isomorfismo que viene siendo manifestado por los/as estudiantes en diferentes asignaturas. Lo cual hace tomar más en consideración todo lo que planteamos en el programa de la asignatura, no solo por lo que declaramos desear enseñar el profesorado, sino por la coherencia entre lo que queremos y realmente hacemos en el aula.

La trama de conocimientos que se diseñó para la asignatura se reproduce a continuación y sirve como presentación y mapa en el que ir orientando la formación en la asignatura (figura1). En ella se incluyen aportaciones de los/as estudiantes que se realizaron durante las dos primeras semanas en las que estuvimos revisando y negociando el programa.

Plantear las temáticas que vamos a abordar en forma de preguntas, muestra la coherencia entre trabajar desde un enfoque constructivista del aprendizaje y la metodología de investigación en el aula, que busca que sean los estudiantes los protagonistas en la construcción de los conocimientos disciplinares y profesionales.

Otro principio didáctico son los “proyectos de trabajo e investigación”, que durante todo el cuatrimestre, han servido como guía del proceso formativo. Desde el primer día, en el que presentamos la asignatura, se anuncia que el resultado del diseño didáctico a trabajar en grupo forma parte de la “Fiesta de la Historia”, y más concretamente de una exposición que lleva por título “La historia oculta de Sevilla”.

Desde este instante los/as estudiantes constatan que van a tener que investigar sobre un acontecimiento histórico para la ciudad y la provincia, evento que es importante se pueda conectar con el presente. La didáctica de las ciencias sociales es una herramienta poderosa para conocer el presente, desde la aproximación al pasado, para transformar el futuro.

### Trama de Conocimientos II: Didáctica de las Ciencias Sociales

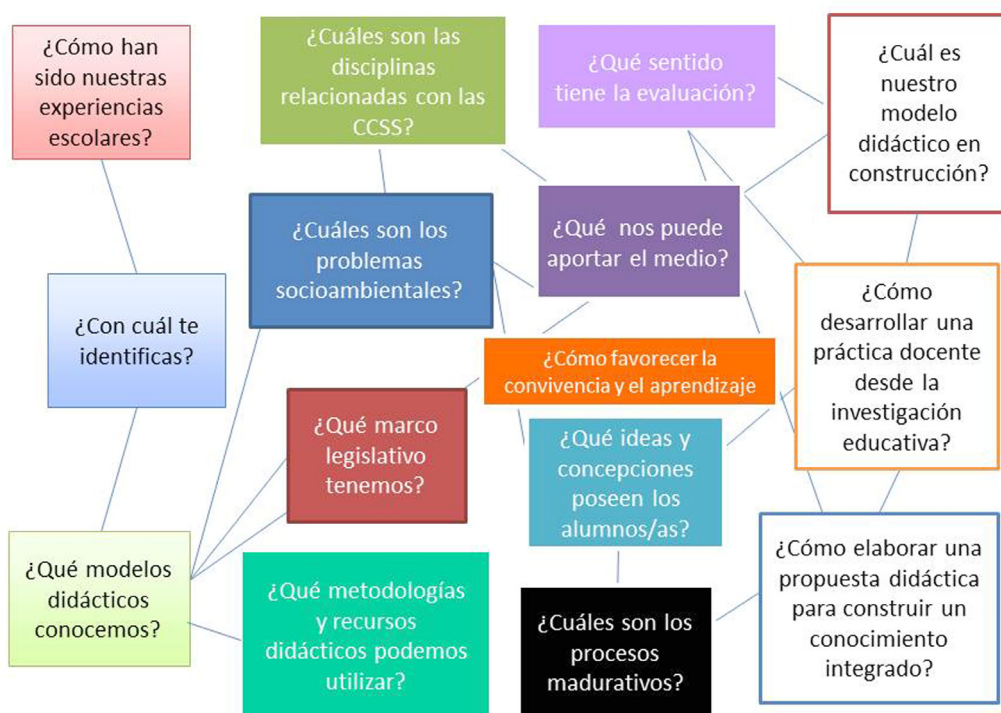


Figura 1. Trama de conocimientos de la asignatura elaborada con los/as estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

La evaluación ha tenido un peso específico muy importante, porque además fue uno de las problemáticas que deseaban trabajar los/as estudiantes. De tal modo que se diseñó un proceso de heteroevaluación, que consta de dos elementos fundamentales la evaluación

entre iguales o autoevaluación, y por otro, la co-evaluación. Ambos procesos han tenido su peso en la calificación final de la asignatura, por tanto ellos/as han evaluado a sus compañeros/as en el trabajo grupal. Además, han opinado y valorado el desarrollo de la asignatura, han tenido una sesión de evaluación grupal con el docente para revisar el diseño didáctico; en clase se han ido analizando cada una de las estrategias y actividades cotidianas.

La variedad de actividades sobre las que se ha evaluado a cada uno/a de los estudiantes, 75% grupales y 25% individuales, han llegado a ser un total de diez, estando repartidas en este porcentaje sobre el peso específico en la nota final.

Otro principio didáctico relevante en la metodología de la asignatura es el que Bain (2007) denomina “entorno seguro de aprendizaje” o “entorno para el aprendizaje crítico natural”.

La consolidación de un entorno seguro de aprendizaje está íntimamente relacionado con el modo en el que profesores y estudiantes se relacionan entre sí y con la disciplina, haciendo uso de las estrategias didácticas más acertadas y diversas para posibilitar múltiples formas de aproximarse a los conocimientos desde una perspectiva existencialista, constructivista y comprometida con la transformación social.

Por último, señalar la importancia que tiene trabajar el diario de campo individualmente por parte de los/as estudiantes y el cuaderno de bitácoras como relatoría de los acontecimientos experimentados por el grupo-clase. Ambos documentos autobiográficos de carácter más reflexivos han conseguido en muchos casos mayor introspección en el análisis de las prácticas educativas, reelaboración de conocimientos, transferencia entre contextos formativos y la vida cotidiana, y aproximarse a la construcción de un modelo didáctico en ciencias sociales más personal.

### **¿Cuáles han sido las problemáticas y contenidos que orientan el trabajo en la asignatura?**

El trabajo en base a problemas es una estrategia didáctica en la que han empezado a trabajar el año pasado en Didáctica de las Ciencias Experimentales, sin embargo la trama de conocimientos como estructura organizativa de la asignatura era casi desconocida para toda la clase.

Durante las sesiones mediante diferentes actividades grupales, han tenido que elaborar diferentes tramas de conocimientos, llegando a construir un *conocimiento escolar deseable* en la unidad didáctica que han elaborado en grupo.

El desafío que nos presenta Finkel (2008), tiene relación con el modo en que este año empezamos la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, un conjunto de interrogantes que a modo de trama de conocimientos nos invita a cuestionarnos la realidad. Intenté establecer una tarea que sirviese de hilo, que motivase, que fuese algo comprensible, paradójico, diferente, que invitase a la investigación: “La historia oculta de Sevilla” ¿Te atreves a descubrirla?

Esta invitación a construir una unidad didáctica que desvele lo oculto, “lo ocultado”, ¿y por qué se ocultan las realidades sociales, históricas, educativas, etc.? ¿qué subyace a este proceso de ocultamiento? ¿qué ocurre cuando desvelamos una realidad? ... ¿Qué papel tiene la didáctica de las ciencias sociales en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar? Aprender a comprender el mundo, su funcionamiento, el modo de organizarse, las relaciones e interacciones, las luchas y tensiones... Todo esto y mucho más es lo que han ido construyendo los estudiantes a partir de un planteamiento didáctico basado en preguntas, interrogantes que individual y colectivamente han tenido que construir, en relación con las temáticas, los recursos didácticos y las tareas.

En el seminario, durante el primer ciclo de mejora se enunciaron en forma de trama de contenidos aquellos conocimientos de carácter más conceptual que en un primer momento no habían sido elaborados y presentados en el aula (figura 2 y 3).



Figura 2. Trama de contenidos de la asignatura I.

Fuente: Elaboración propia.

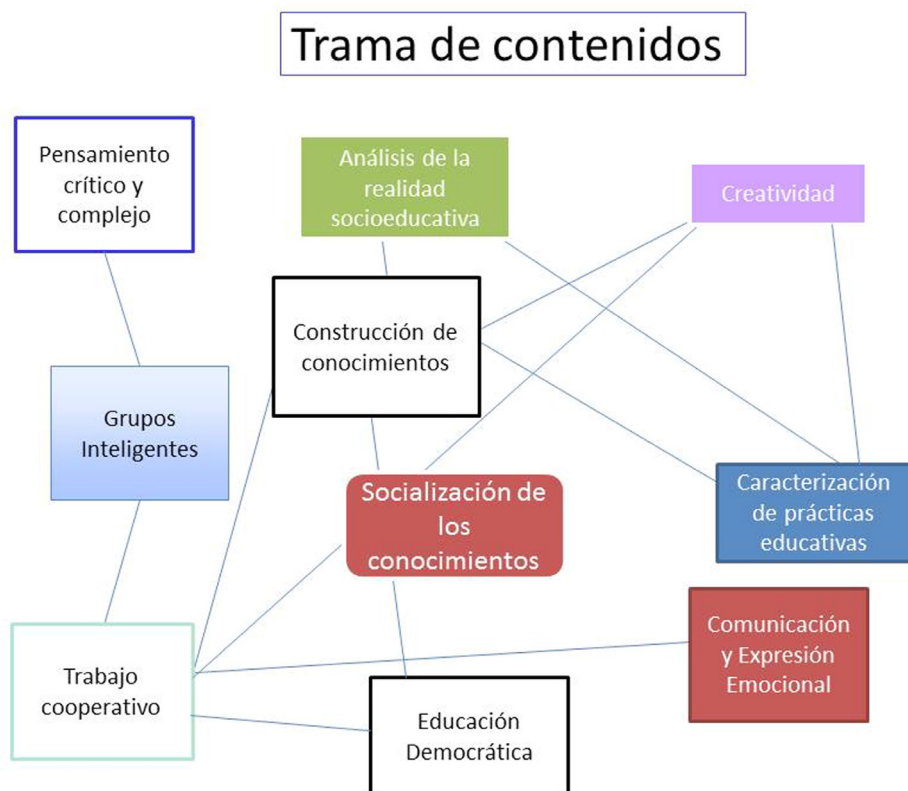


Figura 3. Trama de contenidos de la asignatura II.

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente como parte del segundo ciclo de mejora se concretó cómo trabajar las ideas y concepciones con los/as estudiantes para que después ellos/as realizaran una aproximación a las que poseen el alumnado de primaria. Este trabajo se inscribía en la **Unidad 3: Las disciplinas de Ciencias Sociales y las ideas de los alumnos como fuentes para la construcción del conocimiento escolar**. Para ello se elaboró una nueva trama de conocimientos (figura 4) más concreta sobre la problemática planteada y su trama de contenidos correspondiente (figura 5).

Esta aproximación a las temáticas y contenidos de la asignatura ha supuesto un aprendizaje muy significativo, porque me ha permitido entender la importancia de ir concretando las unidades didácticas para facilitar este trabajo a los/as estudiantes en la difícil tarea de establecer relaciones entre los diferentes subproblemas, contenidos y conceptos clave.

### ¿Cómo se ha desarrollado el ciclo de mejora? ¿Cuál ha sido la secuencia de actividades y el proceso formativo?

El seminario, en su segunda parte, dando continuidad al trabajo entorno a los ciclos de mejora, me detuve a pensar cómo podría diseñar una trama de conocimientos en relación con la unidad didáctica y modelizar una secuencia de actividades que se desarrollan en el



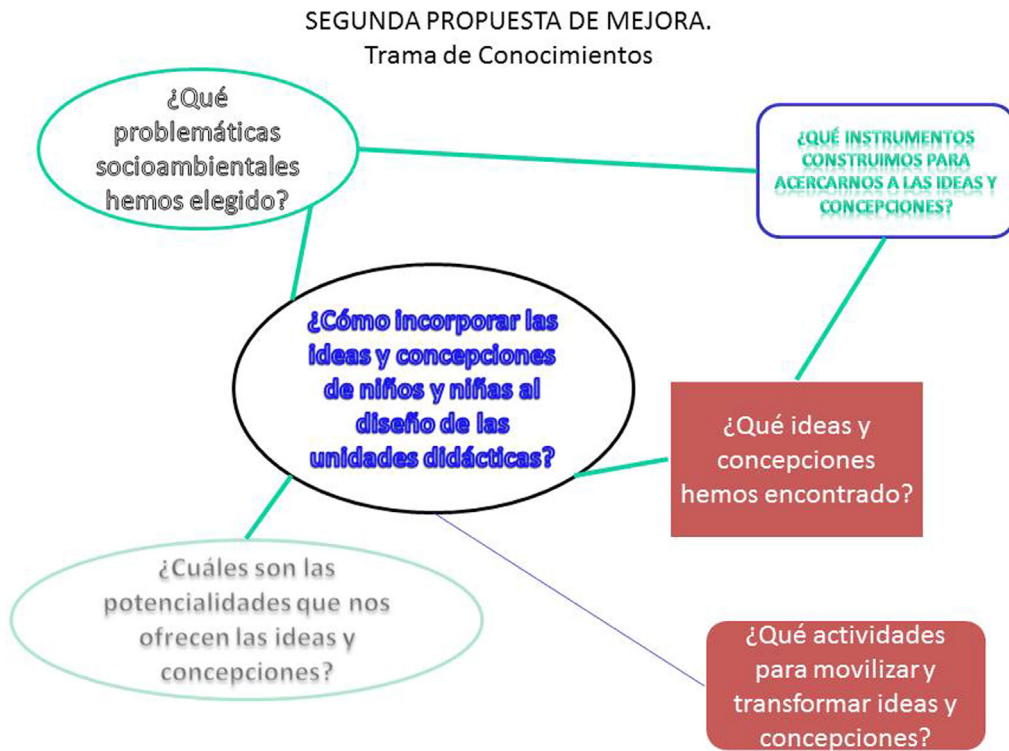


Figura 4. Trama de conocimientos de la unidad didáctica dedicada a trabajar ideas y concepciones.

Fuente: Elaboración propia.

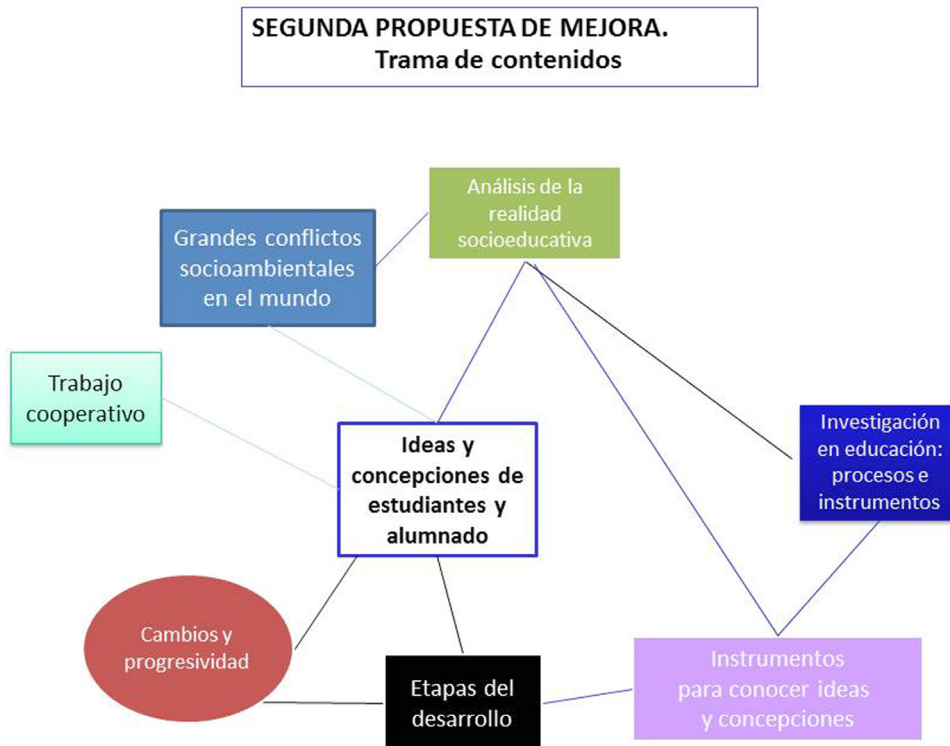


Figura 5. Trama de contenidos de la unidad didáctica.

Fuente: Elaboración propia.

aula. Esto me fue muy útil para vincular trama de conocimientos y mapa de contenidos, y de este modo concretar y visualizar mejor lo que deseamos trabajar en clase. No he visto necesario vincular cada uno de los conceptos con los conocimientos porque deseo mostrar una visión más abierta en su relación, y en relación con esto tengo que decir que la presencia de tantas flechas me desorienta más que ayudarme, y en ocasiones a los/as estudiantes también les ocurre lo mismo. Si bien descubrí que no sigo un modelo que se repite de una a otra sesión, sí que tengo un modo en el que empiezo las clases habitualmente.

El trabajo con las ideas y concepciones ha sido continuo a lo largo de la asignatura, y esto se ha enriquecido con su trabajo práctico de exploración de ideas y concepciones de niños y niñas en relación con la problemática disciplinar que cada grupo seleccionó para elaborar su propuesta didáctica.

Podemos caracterizar distintos momentos y estrategias que se han seguido para desarrollar la práctica educativa, secuenciadas según se presentan a continuación (figura 6).

- a. Cuestionario inicial sobre la problemática planteada.
- b. Técnicas de grupo para crear clima de trabajo, implicar a los/as estudiantes en la tarea, organizar los contenidos y trabajar sobre nuevas ideas e informaciones, contribuir a la confianza en el grupo.
- c. Lectura de los artículos y elaboración de trama de conocimientos.
- d. Simultáneamente elaboración de un instrumento que sirva para conocer las ideas y concepciones de niños/as en relación con las problemáticas que se han elegido para estas unidades didácticas que deben diseñar en grupo.
- e. Barómetro de valores sobre los acontecimientos de París. Actividad práctica a modo de simulación de cómo recabar las ideas y concepciones en el contexto universitario sobre un acontecimiento que se había producido. A partir del cual no sólo nos aproximamos a las ideas sino que analizamos cuál es el papel del docente en este tipo de dinámicas.
- f. Presentación de las perspectivas desde las que se aborda esta estrategia didáctica, utilidad, implementación con la práctica educativa e idoneidad de ponerla en marcha.
- g. Aproximación a las problemáticas socioeducativas a las que los estudiantes quieren dar respuestas.
- h. Compartimos los instrumentos y herramientas elaboradas mediante la técnica de grupo “los vasos comunicantes”, de modo que cada grupo durante dos momentos de 15’ se aproxima al grupo que desea a conocer qué están trabajando y cómo lo están haciendo.



- i. Además se realizan sesiones de tutoría con al menos seis grupos (30 estudiantes) que solicitan una revisión de su instrumento.
- j. ¿Qué son los metaconocimientos y cómo trabajar con ellos? Avanzamos en relación con estas problemáticas que los/as estudiantes han enunciado, mediante una actividad en pequeños grupos hechos al azar, para elegir al menos 5 ó 6 problemáticas de las más de 30 enunciadas y conectarlas con metaconocimientos o ideas fuerza, que relacionados con las ciencias sociales se pueden trabajar en conexión con las problemáticas.
- k. Presentación y análisis de iniciativas de centros escolares que toman en consideración las ideas y concepciones a través de la participación de niños, niñas y familias, caso de las “comunidades de aprendizaje”, “modelos de educación democrática” “nuestra escuela ideal”.
- l. Compartir las ideas y concepciones de niños y niñas que hemos conocido durante estas dos semanas, a través de los grupos de trabajo en clase.
- m. Cuestionario de contraste.

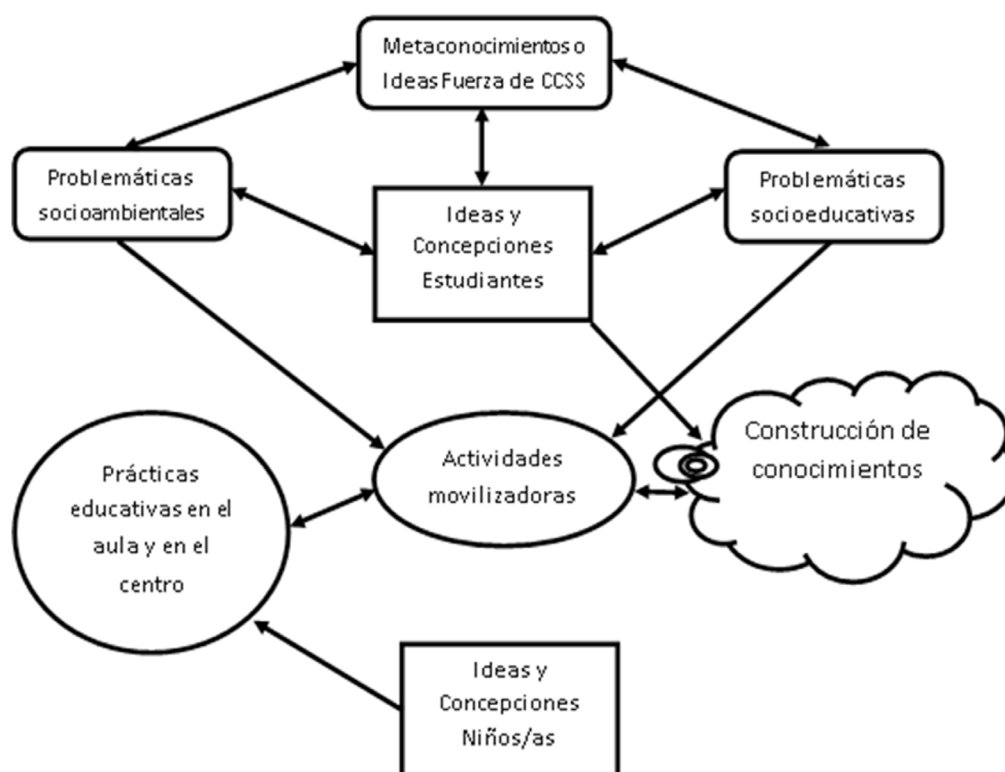


Figura 6. ¿Cómo trabajar de modo coherente las ideas y concepciones de estudiantes en la asignatura de didáctica de las ciencias sociales?

Fuente: Elaboración propia.

Los contextos de aprendizaje han sido diversos, por un lado el aula ordinaria con el grupo-clase, por otro el aula de prácticas con los dos sub-grupos y por último el parque que se encuentra junto a la facultad. Todos y todas han coincidido en la importancia que dan a trabajar directamente con niños y niñas, cambiar el contexto de aprendizaje ordinario por otro más natural y la importancia de tomar en consideración las ideas y concepciones. Sin embargo, hasta en el propio diseño didáctico, algunos grupos siguen aplicando este principio didáctico solo al trabajo inicial sobre la problemática, pero tienen dificultad para integrar esta estrategia en otros momentos del proceso. También ha resultado muy significativo en el momento que se encontraba la asignatura, aproximarnos a las problemáticas de corte más socioeducativo que les inquieta en su práctica profesional. Porque por encima de las cuestiones didácticas disciplinares, les preocupa cómo abordar aquellas que tienen que ver con la convivencia, la atención a la diversidad, la incorporación de la familia, la comunicación y coordinación en el equipo educativo, entre otras.

### **Descripción de las sesiones y evaluación del aprendizaje de los estudiantes**

Las sesiones de trabajo en el aula se enumeran en el apartado anterior, y fueron implementadas con el diario de campo que se venía utilizando como herramienta de análisis personal desde el principio de curso. Además había un cuaderno de bitácoras que se elaboraba sesión a sesión con aportaciones de cada estudiante y que se presentaba públicamente para iniciar la clase cada día.

La evaluación de los aprendizajes se ha realizado con la revisión de las aportaciones en estos diarios de clase y personal, así como con un cuestionario abierto, que se ha pasado al principio y al final de la propuesta didáctica.

La intención de esta actividad es conocer cuál es el punto de partida, el proceso de cambio y los diferentes niveles de complejidad de los estudiantes en la temática elegida para el segundo ciclo de mejora: *el papel de las ideas y concepciones del alumnado como fuente para la construcción del conocimiento escolar*.

En ambos momentos se informó al grupo de estudiantes, que se trataba de una actividad anónima que servía para que el profesor supiese cuáles eran los cambios que se producían, las dificultades que se podían encontrar y el interés que despertaba este contenido, de cara a un curso de formación de profesorado universitario que estaba realizando.

Los cuestionarios no son exactamente iguales, puesto que el primero consta de 5 preguntas y el segundo de 11. En este segundo nos interesa además averiguar qué han aprendido, qué valoración dan a lo que han realizado, cuáles son las dificultades que encuentran. Los cuestionarios han servido para aproximarnos a las ideas y concepciones, las opiniones, reflexiones, dudas y dificultades que el alumnado ha considerado en relación

con la unidad didáctica. Por tanto la información que revelan los cuestionarios se ha organizado posteriormente en las 5 categorías de análisis según los valores que son las siguientes: Categoría 1: ¿cuál es el tipo de actividad realizada en relación con las ideas y concepciones?; Categoría 2: ¿de qué modo pueden ser utilizadas las ideas y concepciones del alumnado?; Categoría 3: ¿cuál ha sido el sentido que le han dado a las actividades realizadas?; Categoría 4: ¿cuáles son las dificultades que se han encontrado?; Categoría 5: ¿qué otros aprendizajes se han producido?

Sin entrar en un análisis pormenorizado del modo en el que se construyeron los perfiles, ambas figuras representan las escaleras o progresión en los aprendizajes, y corresponden a los distintos momentos en los que se pasa el cuestionario al grupo, es decir al principio (figura 7) y al final (figura 8).

La escalera inicial (figura7) y final (figura8) presentan una progresión entre perfiles, sitúa a un número muy importante de estudiantes entre el perfil 2 y 3, implicando esto un progreso en los aprendizajes por su complejidad, globalización e interacción con las actividades desarrolladas en el aula. El nivel de satisfacción con las actividades realizadas en la unidad didáctica es muy alto como representa el hecho de que más del 70% se sitúe en los perfiles 2 y 3.

La dificultad en la escalera final para pasar del perfil 1 al 2 estriba en integrar las ideas y concepciones del alumnado en la práctica educativa, en el cambio a un modelo didáctico alternativo o crítico, basado en la investigación, que toma en consideración las ideas y concepciones del alumnado en todos los momentos de la práctica educativa.

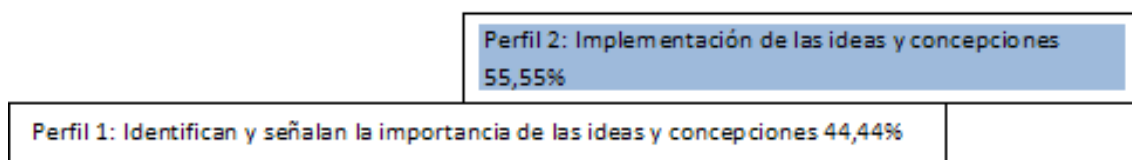


Figura 7: Escalera inicial en base al cuestionario 1.

Fuente: Elaboración propia.

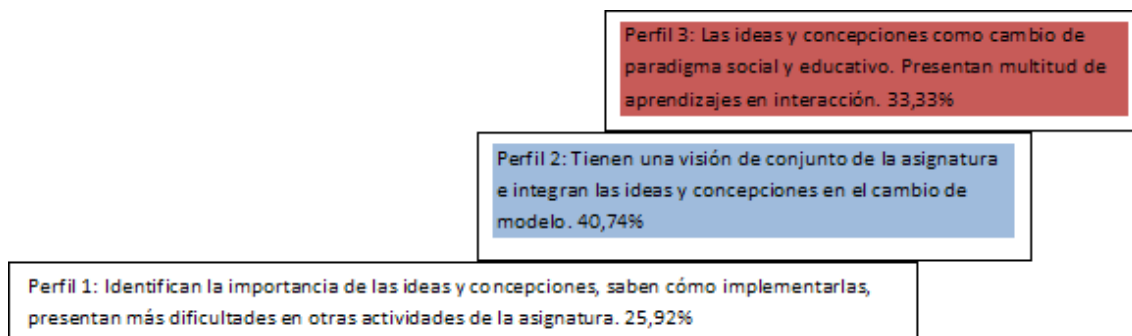


Figura 8: Escalera final en base al cuestionario 2.

Fuente: Elaboración propia.

Además es complicado que los/as estudiantes terminen de tener una visión global de las actividades y como interaccionan entre sí en relación con este contenido.

La dificultad entre los perfiles 2 y 3 estriba en que los/as estudiantes desarrollan una visión más transformadora que sitúa a la educación como cambio social, establecen reflexiones relacionadas con la importancia de tomar en consideración las ideas, opiniones y propuestas de niños y niñas en la escuela y la sociedad. Se refieren a la importancia de los aprendizajes desarrollados en otras unidades didácticas de la asignatura integrando ideas y concepciones del alumnado.

Se puede concluir que hay un proceso de mejora hacia la integración de los contenidos de esta unidad didáctica de la asignatura de didáctica de las ciencias sociales, y también en relación a la construcción personal de un modelo didáctico alternativo caracterizado por la metodología de investigación en el aula, en el que se toman en consideración las ideas y concepciones del alumnado. Esto se pudo comprobar, además en la elaboración de la unidad didáctica que cada grupo de clase tenía que diseñar al final de la asignatura, donde se recogían en diferentes partes del trabajo y de distintos modos la importancia de conocer e integrar esta información.

### **¿Qué evaluación se realiza del diseño y su implementación?**

La experiencia del seminario, el proceso formativo y los ciclos de mejora emprendidos durante el cuatrimestre en la asignatura han hecho reflexionar al docente sobre la importancia de elaborar las tramas de conocimientos y contenidos, tanto en la asignatura en general como en relación con cada una de las unidades didácticas del programa.

Por otro lado, la lectura dialógica de los textos de Finkel (2008) y Bain (2007) ha provocado cuestionamientos que tienen que ver con ¿qué sentido tiene la formación? ¿cómo lograr que el mayor número de estudiantes desarrollen al más alto nivel sus capacidades y alcancen las competencias? ¿cuál es el mejor modo de dinamizar el trabajo cooperativo en el aula para construir conocimientos desarrollando competencias en la participación y la ciudadanía, como grupo inteligente? ¿qué puedo cambiar en mi metodología para desarrollar el aprendizaje autónomo o mayores cotas de autonomía en los procesos de aprendizaje?

Estas y otras cuestiones se han ido abriendo paso en la evaluación de la práctica docente, al hilo de otras estrategias didácticas como los “talleres conceptuales” y “hojas de trabajo”, que Finkel (2008) utiliza para referirse a las experiencias formativas y a los recursos usados en la práctica docente. Señala la alternancia entre tareas que se realizan en grupos pequeños, combinaciones de estos o por los/as estudiantes individualmente.

La dinámica del aula tiene un ritmo como el de la acción de una obra de teatro o la interpretación musical de una orquesta, la dinámica de trabajo en el aula guarda en muchas ocasiones relación con estas formas de expresión y comunicación.

El trabajo en grupo y la gestión emocional del trabajo cooperativo como espacio de construcción de aprendizaje es una herramienta en la que deseo seguir profundizando, como estrategia para formar a estudiantes que próximamente pueden constituir nuevos grupos de trabajo en las aulas de primaria. Coherentemente desenfocar la atención centrada en el maestro/a como enseñante y construir un rol de dinamizador/a y facilitador/a formado en estrategias de participación y aprendizaje cooperativo.

### **Conclusiones finales**

En este momento siento que la docencia más que una práctica de enseñanza en una práctica de aprendizaje, en la que la formación fluye entre diferentes personas que con roles distintos convivimos en el aula. Me parece cada día más difícil situar al docente como enseñante y a la enseñanza como el quehacer fundamental del docente.

Nuestra labor como docentes es conocer, interpretar y comprender cuáles son los procesos de aprendizaje que se construyen en el aula en interacción con las vidas de los/as estudiantes. Para ello me resulta muy importante saber y sentir que ellos/as me conocen, mostrarme tal como soy con mis defectos y mis virtudes, dudas e incertidumbres, seguridades y conflictos. Esto me resulta enormemente difícil en un sistema universitario y social donde la apariencia toma más importancia que las verdades, la autenticidad, la sinceridad y la humildad. Desde la perspectiva reichiana la normalización y la apariencia es una especie de neurosis normalizada que nos hace construirnos corazas que nos dificultan las relaciones e interacciones. Jugamos papeles que en ocasiones nos impiden conectar con las motivaciones de los/as estudiantes, los tiempos de las asignaturas nos dificultan el trabajo más humano, comunitario, procesual, formativo.

En este sentido he decidido dar más peso a las situaciones que somos capaces de provocar en el aula, dejar que fluyan las ideas, concepciones, intereses, conocimientos, etc. movilizar al máximo distintas situaciones, que el aprendizaje se construya desde el hacer y relativizar el valor de las tareas. Tengo la sensación de que flexibilizar los plazos, los momentos de entrega de las actividades, dar más peso al trabajo en el aula, a las reflexiones, a las vivencias, al trabajo en grupo y a la experimentación con diferentes materiales didácticos es mucho más gratificante para los/as estudiantes. En un entorno de trabajo cooperativo me encuentro más seguro, tranquilo y satisfecho, mejor que provocando una especie de exigencia permanente o que la aceleración por terminar tarea precipite la conclusión de algo, en lugar de nutrir nuevos procesos.

Tengo pendiente poder dedicar más tiempo a analizar las actividades que realizan los propios estudiantes, disminuyendo el número y dejando solo aquellas que resultan más significativas y relevantes. Pero que realmente me permitan conocer los procesos, dificultades, cambios, etc., que se producen en la relación de los/as estudiantes con las actividades, la construcción de conocimientos y la asignatura.

### **Bibliografía.**

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Publicaciones de la Universitat València.

Cembranos, F. y Medina, J.A. (2003). *Grupos inteligentes. Teoría y práctica del trabajo en equipo*. Madrid: Ed. Popular.

Finkel, D. (2008). *Dar clase de boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universitat València.