



La innovación educativa y la reducción del estrés en el alumnado

Educational Innovation and Stress Reduction in Students

Virginia de Alba Quiñones
Universidad Pablo de Olavide
valbqui@upo.es

RESUMEN.

La asignatura *Lengua Española. Aspectos Normativos* es obligatoria y se ubica en el primer semestre del primer curso del Grado en Traducción e Interpretación. El hecho de que se imparta durante el primer contacto del alumnado con la institución universitaria nos ofrece la posibilidad (y el reto) de tratar de facilitar la incorporación de las/os alumnas/os en su nuevo contexto educativo y social, de estimular el establecimiento de nuevas redes sociales y de que se sientan más seguras/os en este nuevo entorno educativo. Todo ello con el objetivo de que su incorporación a las aulas sea lo menos estresante posible; para esto, hemos recurrido al uso del aprendizaje cooperativo en una sección de la docencia.

PALABRAS CLAVE.

Enseñanza superior, innovación educativa, disminución del estrés, aprendizaje cooperativo.

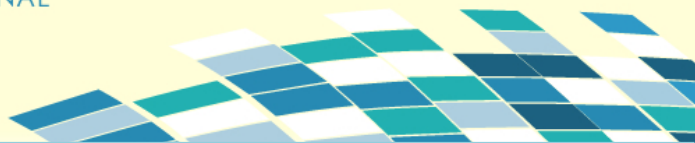
ABSTRACT.

The course Formal Aspects of Spanish Language is a core subject of the first semester of the first year of the Degree in Translation and Interpreting. The fact that is taught during the first contact of students with the University gives us the opportunity (and the challenge) to facilitate their incorporation in this new educational and social context, to encourage the establishment of new social networks between the students and to try to make them feel more secure in this unknown educational environment. The goal is to make their induction in the classroom as stress-free as possible. In order to achieve these aims, we have opted for the use of cooperative learning, as an educational tool with an immense power of socialization, in a section of the teaching.

KEY WORDS.

University Education, Educational Innovation, Stress Reduction, Cooperative Learning.





1. Objetivos.

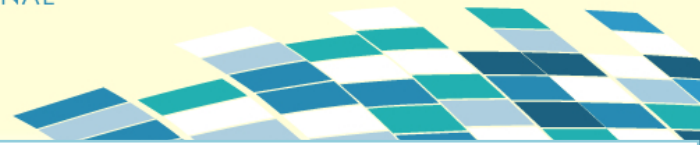
La introducción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso un cambio en el paradigma del proceso de enseñanza/aprendizaje en las aulas de nuestras universidades. Desde entonces, algunas/os docentes han asumido el reto del cambio metodológico con convicción y energía y otras/os, sin embargo, han dejado que el tiempo pasara sin introducir cambio alguno en su praxis cotidiana. Exactamente lo mismo ha sucedido con el alumnado: algunas/os han entrado en las aulas con ganas no solo de aprender, sino con una actitud permeable a los cambios metodológicos, y otras/os han querido seguir “aprendiendo” desde una perspectiva exclusivamente memorística.

Nuestra posición respecto del desarrollo en el aula es clara, se trata de una simbiosis: la clase es un ecosistema que funciona tanto mejor cuanto más cómodas/os se sientan las/os protagonistas del evento, y en este trabajo vamos a centrarnos en cómo se puede disminuir el estrés en uno de los polos, el del alumnado. Para ello, empleamos (y defendemos) en la docencia universitaria el uso del aprendizaje cooperativo (en adelante AC) como una herramienta que no solo estimula el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que también ayuda al desarrollo integral del/de la estudiante como persona. En este trabajo, vamos a incidir en una de las ventajas que su implementación nos ofrece: la capacidad de conocerse mejor tanto a uno/a mismo/a como al resto de compañeros/as. Esta situación estimula por un lado la autoconfianza y, por otro, la creación de redes sociales entre iguales en un contexto desconocido y cargado de incertidumbres como es el aula universitaria para el alumnado de nuevo ingreso, lo que disminuye el estrés que le genera la gran situación de cambios que tiene que vivir. El apoyo a ambas facetas —la individual y la colectiva— son necesarias para un adecuado desarrollo de la personalidad de nuestros/as estudiantes si lo que realmente queremos conseguir no solo es que lleguen a ser profesionales competentes, sino que se conviertan en ciudadanos/as comprometidos/as con los principios de una sociedad democrática, justa y equilibrada.

2. Marco teórico.

La innovación educativa, que se manifiesta en los cambios metodológicos en el seno del proceso de enseñanza y aprendizaje, aparece recurrentemente en las publicaciones vinculadas a la educación, pero desde sus inicios la falta de un marco conceptual lo suficientemente claro —como señalaron Blanco y Messina (2000) o Barraza Macías (2007)— ha hecho que durante algún tiempo estuviera casi exclusivamente vinculada al uso de las nuevas tecnologías. Tras asumir que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) son una de las líneas en las que se puede desarrollar la innovación educativa (e.g.: Lamar Prieto, 2016) pero no la única, podemos entender que esta supone un proceso nuevo que cataliza un cambio; es, por tanto, una transformación volitiva de una situación a otra con el objetivo último de la mejora en la calidad educativa o como se recoge en las siguientes palabras:





Un proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el currículum y/o la enseñanza, siendo normal que una innovación educativa impacte más de un ámbito, ya que suele responder a una necesidad o problema que regularmente requiere una respuesta integral. El desarrollo de ese conjunto de acciones debe ser impulsada por una gestión democrática que permita, por una parte, otorgarle una dirección horizontal al proceso de elaboración, y por la otra, lograr que el cambio se viva como una experiencia personal, que a su vez, involucra la cooperación de diferentes actores. (Barraza Macías 2005, en Barraza Macías 2007).

No obstante, no todo cambio implica innovación ni toda la innovación mejoría, como señalan Römer Pieretti, *et al.* (2013):

Innovar en la docencia requiere la previa consideración de la educación como una realidad dinámica y cambiante sobre la que poder construir mejoras permanentes. Innovar no es solo hacer cosas nuevas sino, es sobre todo, ser capaces de mejorar una situación o realidad desde acciones nuevas (Medina, 2009). Por lo tanto, no siempre el cambio es garantía de innovación así como tampoco no toda innovación conduce a una mejora. (p. 972)

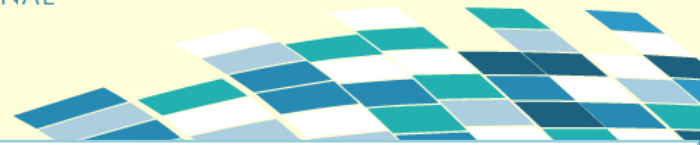
Hasta hace relativamente poco tiempo, solo se concebía el desarrollo del estrés en el ámbito laboral, se olvidaba que en todas las circunstancias donde hay personas puede desarrollarse el estrés (independiente del rol que juegue cada una): en las/os enfermas/os, en los/as estudiantes, en las/os usuarias/os de cualquier servicio... Por tanto, la importancia del factor emotivo en el aprendizaje —hacer que el estudiante esté en una situación que no le produzca estrés— es una cuestión que ya nadie debería poner en duda tras trabajos como los de García Bacete y Doménech Betoret (1997); Guerrero *et al.* (2005); o Arnold (2010 y 2015).

Se concibe el estrés como una respuesta orgánica (condicionada por el contexto, las experiencias previas y las características y herramientas individuales) a una situación nueva por los posibles cambios y demandas que esta nos pueda exigir. Es, por tanto, una respuesta adaptativa —como señaló Labrador (1992)— de gran intensidad que el organismo no puede mantener durante mucho tiempo, pero que no es en sí misma negativa (de hecho, se diferencia entre el estrés “bueno” o *eustrés* y el “malo” o *distrés*).

Los inicios educativos basados en una rígida perspectiva conductista han evolucionado hasta una actividad pedagógica activa, cooperativa, creativa, centrada en el aprendiz, social, significativa, basada en competencias... como certeramente señalaron Kirkland y Sutch (2009); Hannon *et al.* (2013); o Hernando Calvo (2015). En el seno sincrético de ellas nace el instrumento que sirve de base para este trabajo: el aprendizaje cooperativo.

Los orígenes del AC podemos rastrearlos en los EE.UU. durante el transcurso del siglo pasado, como señala Marcos (2006):





El AC surge en EEUU a lo largo del siglo XX como una forma de solventar algunos problemas surgidos en la sociedad estadounidense y, en concreto, entre los escolares (...) como un revulsivo contra la concepción educativa predominante que ponía énfasis en el individualismo, la memorización, la competición, el tipo de evaluación con test de elección múltiple... (p. 4)

El AC hunde sus raíces en la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1964); el Constructivismo cognitivo de Piaget (1947 o 1979); y la Psicología humanista, que cuenta entre sus promotores a Maslow (1954 o 1962). Según Johnson *et al.* (1999), los principios básicos de esta herramienta son cinco:

- La interdependencia positiva, donde se valoran los resultados del grupo por encima de los personales: los individuos son parte de un todo común.
- La interacción simultánea y “cara a cara”: se precisa un contexto de cercanía y contacto entre los miembros del grupo.
- La responsabilidad individual y grupal con participación equitativa: cada miembro del grupo es responsable de su aportación al mismo, que debe ser equitativa, en relación con el esfuerzo personal.
- El desarrollo de las destrezas sociales en el grupo reducido: el equipo se convierte en un contexto de relaciones interpersonales que están basadas en la comunicación y en el respeto.
- La reflexión sobre los progresos del grupo: en toda técnica o metodología, se debe analizar la consecución de los objetivos. Esto es, se debe evaluar tanto el proceso como los resultados.

Su materialización en el aula puede resumirse en la siguiente idea expresada por dos referentes del AC, Johnson y Johnson (1988): “in a cooperative learning situation, interaction is characterized by positive goal interdependence with individual accountability. Positive goal interdependence requires acceptance by a group that they ‘sink or swim together’” (p.34). Son múltiples los ejemplos de su aplicación en las aulas de enseñanza universitaria en todo el abanico de materias: las Lenguas Extranjeras, (Duxbury y Tsai, 2010 o Bascoy Lamelas y Benito Rey, 2014); la Física (López Donoso *et al.*, 2008); la Dimensión Intercultural en el Currículum (García Medina y García Fernández, 2015); la Contabilidad (Álvarez de Perea *et al.*, 2015); la Nutrición en la Actividad Física y en el Deporte (Ortega de la Torre, 2015)...

Existen muchas formas de implementación de esta herramienta: desde breves espacios cooperativos hasta proyectos cooperativos anuales; lo que sí es determinante —cuestión que compartimos con Díaz-Aguado (2003)— es que el trabajo en grupo tenga su reflejo en la calificación de los/as alumnos/as.



3. El contexto de desarrollo de la materia *Lengua Española. Aspectos Normativos.*

Los/as estudiantes cursan la materia *Lengua Española. Aspectos Normativos*, que es obligatoria y se imparte en el primer cuatrimestre de primero del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), en un contexto espacial, emotivo y organizativo muy especial:

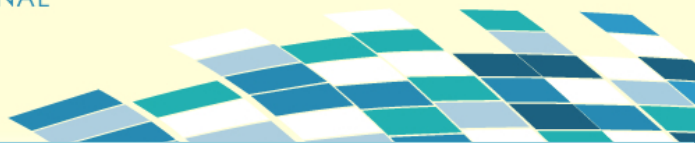
- Frecuentemente las/os alumnas/os se encuentran en una situación nueva: vivir en una ciudad donde no conocen a nadie.
- Suelen encontrarse sin su familia. Por vez primera tienen que hacerle frente a cuestiones de la vida diaria que antes eran solventadas gracias al apoyo familiar; a este reto se une que no suelen conocer a ninguna de las personas con las que se comparte el aula (y, a veces, la vivienda), lo que puede generar un sentimiento de desarraigo y desamparo.
- La universidad puede (y debe) ser una *mater amabilis* pero también, desgraciadamente, puede llegar a ser una *mater terribilis*. El grado de complejidad burocrática puede alcanzar cotas altísimas: desde el inicio del proceso de matriculación hasta la adjudicación de los grupos y las aulas, el proceso conlleva una suerte de pasos y trámites poco conocidos. Con mucha frecuencia el alumnado se siente sobrepasado por una situación que le genera gran estrés, dada la proyección que tendrá en su futuro.

Aunque este periodo puede generar mucha expectación en las/os estudiantes, también es normal que les genere desconfianza y desasosiego y esta situación puede, si se mantiene en el tiempo, ser asumida como una amenaza y, por tanto, ocasionar una situación de distrés. La necesidad de cumplir con las expectativas (tanto las propias como las familiares), junto con el alto nivel de autoexigencia y perfeccionismo que suele tener el alumnado del Grado de Traducción e Interpretación no ayudan a que se solvete la situación de la manera más adecuada. Así, para que este reto se transforme en una oportunidad, decidimos introducir en las aulas el AC como instrumento pedagógico, ya que compartimos con Casal (2005) que este: “potencia la combinación de los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje, subrayando la participación y la implicación activa” (p. 73).

4. Metodología.

Tras la asimilación de los postulados del EEES, la Universidad Pablo de Olavide desarrolló un sistema en donde se divide la docencia que se imparte en las materias en dos tipos diferentes: las Enseñanzas Básicas (EB, que están vinculadas a las clases expositivas y que tienen lugar con el grupo completo); y las Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo (EPD, relacionadas con la adquisición de las competencias más específicas y prácticas de cada materia y donde solo se imparte docencia a grupos reducidos de 25 alumnas/os aproximadamente). En el caso de la materia que nos ocupa, el tiempo se distribuye equitativamente entre ellas. No obstante, queremos resaltar que el desarrollo del AC se produce en los grupos de EPD, ya que al ser menor el número de estudiantes nos resulta más fácil implementarlo.





La Universidad Pablo de Olavide ha realizado una apuesta desde sus inicios por la innovación docente y el uso de las TIC, por ello, las/os docentes contamos con la ayuda de la plataforma de aprendizaje virtual, que nos sirve para interactuar con las/os estudiantes, para que ellas/os se relacionen entre sí y como vehículo de facilitación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Pasamos ahora a señalar cómo hemos desarrollado el protocolo de implementación del AC en nuestra praxis docente en un contexto universitario:

4.1. La creación de los grupos.

Se establece de manera aleatoria grupos heterogéneos de 4 o 5 miembros como máximo y las/os alumnas/os formarán parte del mismo grupo durante todo el semestre que dura la materia. Son, por tanto, grupos-base.

Respecto de la confección de los grupos, defendemos su aleatoriedad —y, por tanto, su carácter heterogéneo—; así, no realizamos un pretest para evaluar posibles incompatibilidades por distintos motivos: a) la duración de la materia: un semestre; b) el alumnado no se conoce previamente; c) estamos ante estudiantes mayores de edad, no son adolescentes ni niñas/os; y d) según señalan Alvarado y Montalvo (2015, citando a Tunnig, 2006), la capacidad de trabajar en equipo es una de las más demandadas/valoradas por las/os empleadoras/es y en el futuro mercado laboral nuestras/os estudiantes tendrán que adaptarse a entornos que, seguramente, no les serán del todo agradables. Consideramos como una obligación acercar lo máximo posible el futuro laboral a nuestro alumnado, por lo que, en el caso de que se produzcan conflictos, deberán aprender a gestionarlos en el seno del grupo.

Todas/os nuestras/os estudiantes han superado tanto el Bachillerato como las Pruebas de Acceso a la Universidad con una nota de corte superior a 11 puntos (<https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/busquedaSimple.action>), por lo que consideramos que la división estratificada (Johnson *et al.*, 1999) que se realiza tradicionalmente entre “alumnado capaz de ayudar al resto”, “alumnado con retraso en el aprendizaje” y “alumnado general” no se ajusta a la realidad de nuestra aula. Aunque, evidentemente la capacidad cognitiva y los estilos y destrezas de aprendizaje determinan diferencias personales.

Con el objeto de mantener uno de los postulados del AC, cambiaremos durante el desarrollo de las EPD la tradicional disposición del aula por una circular, para que puedan mantener la interacción “cara a cara”.

4.2. El reparto de roles

Aunque Kagan (1989) destacó la necesidad de adjudicar roles en el seno del equipo-base para su mejor desarrollo interno, consideramos que dada la realidad de nuestro alumnado, los roles deben ir cambiando entre las/os integrantes del grupo y es así como hemos desarrollado nuestra experiencia.





4.3. El desarrollo del trabajo

Durante las 15 semanas que dura el semestre las/os estudiantes tendrán el mismo grupo-base. La primera sesión la invertimos en explicar las bases del AC; crear los grupos; dejar que se presenten y que comenten con el resto de las/os integrantes del grupo las motivaciones que les han llevado a elegir el Grado de Traducción e Interpretación en la Universidad Pablo de Olavide; y en aclarar cómo van a trabajar el resto de las sesiones.

Desde la segunda sesión las/os estudiantes deberán realizar en casa las actividades que, por temas, se encuentran en la plataforma virtual y llevarlas a las sesiones de EPD: la corrección entre iguales (en el grupo-base) es una de las bases del AC y uno de los pilares sobre los que se sustenta esta experiencia de trabajo —las/os estudiantes dialogan, aprenden a respetar los turnos de palabra y crean conocimiento trabajando juntas/os gracias al AC que, a su vez, les proporciona la posibilidad de relacionarse entre sí, de perder el miedo a equivocarse y de sentirse más seguras/os gracias al sentimiento de arraigo que se crea entre ellas/os—. Una vez que el grupo ha consensuado y discutido las propuestas de solución a las prácticas, dependiendo de la complejidad de cada una, deberá por turnos intervenir en clase para aportar la solución. En el caso de que alguno de los otros grupos no estuviera de acuerdo, se discute en la clase cuál es la respuesta acertada (o si es generalizada e incorrecta la solución, se procederá a un “procedimiento de respuesta guiada”)

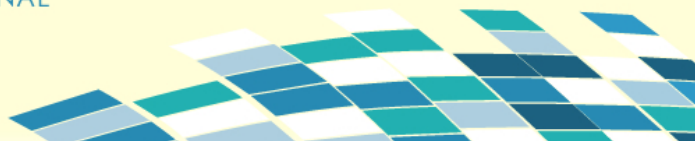
4.4. El reflejo en la evaluación del trabajo de los grupos colaborativos.

Según recogemos en la *Guía docente* de la materia, como resultado del trabajo en equipo, las/os alumnas/os recibirán una calificación que será la suma del trabajo común más la nota obtenida individualmente, la cifra obtenida será dividida por dos y representará el 25 % de la nota final.

5. Conclusiones.

El AC es muy útil para que las/os estudiantes conozcan sus fortalezas y sus debilidades; de esta manera permite que el grupo se nutra de las primeras y que las/os alumnas/os, como individuos, se apoyen en el colectivo para solventar las segundas (Echeita Sarrionandia, 1995). Si conseguimos que las/os estudiantes asuman positivamente la respuesta adaptativa que supone la incorporación a las aulas universitarias, estaremos logrando la disminución del estrés y, por tanto, mejorando el proceso de aprendizaje. El uso del AC crea un clima que permite tanto el desarrollo de habilidades interpersonales (por ejemplo, la empatía, la capacidad de generar un clima de consenso/diálogo o el respeto a las/os demás) como intrapersonales (por ejemplo, la autoconfianza, el autocontrol o la automotivación), que son esenciales en el desarrollo holístico de todo ser humano, como bien señalan Johnson *et al.* (1999), Casal (2005) o Escribano Pérez (1995).





Estamos a favor de su implementación en la enseñanza universitaria y diferentes experiencias como la de López Donoso *et al.* (2008); Duxbury y Tsai (2010); Bascoy Lamelas y Benito Rey (2014); García Medina y García Fernández (2015); Álvarez de Perea *et al.* (2015); u Ortega de la Torre (2015)... nos demuestran que el uso del AC en las aulas de la enseñanza superior es posible en todo el arco de materias y proporcionan nuevos espacios de aprendizaje mucho más acordes con las necesidades de nuestras/os estudiantes.

El hecho de que nuestra asignatura sea de naturaleza obligatoria y se ubique en el primer semestre de primero de Grado nos da la oportunidad de acercarnos al alumnado de nuevo ingreso; este con frecuencia se encuentra desubicado, especialmente en los tres niveles señalados: el emocional, el espacial y el burocrático. Para mitigar los problemas derivados de esta situación, ofrecemos en este trabajo el modo en que, tras años de experiencia universitaria, hemos implementado el AC en nuestra materia.

Desde nuestra perspectiva docente —y como ya señalaron Slavin y Johnson (1999)— el AC constituye una herramienta muy eficaz, ya que nos permite, entre otras cuestiones, afianzar los lazos sociales entre el alumnado, estimular la autoconfianza, disminuir la ansiedad y el estrés, desarrollar el pensamiento crítico, fomentar la capacidad de diálogo y la creación común del conocimiento gracias a la interrelación de las/os estudiantes en el seno de los grupos-base.

6. Referencias bibliográficas.

- Alvarado, E., & Montalvo, L. (2015) El aprendizaje colaborativo, una experiencia enriquecedora. Caso unidad Académica de Contaduría y Administración, Extensión Sur. *Ciencias de la Docencia Universitaria*, 43-53.
- Álvarez de Perea, J. G., Ramírez García, C. & García del Junco, J. (2015). Integrando el aprendizaje en equipo, el estudio de casos y el aprendizaje basado en problemas en asignaturas de contabilidad: errores básicos y recomendaciones. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (4), 162-174.
- Arnold, J. (2010). Attitudes, anxiety and motivation in language learning. En *The impact of affective variables in L2: teaching and learning*. Secretariado de Publicaciones. 15-30
- Arnold, J. (2015). Explorando la dimensión afectiva de la enseñanza de ELE. En *La formación del profesorado de Español: innovación y reto*. Difusión. 147-155
- Barraza Macías, A. (2007). Análisis conceptual del término Innovación educativa. Durango, México. Recuperado de http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/analisis_conceptual_innovacion.pdf
- Bascoy Lamelas, M. & Benito Rey, M. (2014). Aplicación práctica del aprendizaje colaborativo en la clase de alemán con fines específicos. *Caracciolos*, 2(1).
- Blanco Roberto y Messina Graciela (2000). Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina, Bogotá, Colombia, Convenio Andrés Bello. Recuperado en <http://www.redinnovemos.org/content/view/744/11/lang,en/>
- Casal, S. (2005). Enseñanza del inglés. Aplicaciones del aprendizaje cooperativo. *Badajoz: Abecedario*.





- Díaz-Aguado, M. J. (2002). Convivencia escolar y prevención de la violencia. *Página Web*. En: Instituto de Tecnología Informativa del Ministerio de Educación de España. [Recuperado en: http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejos Escolares/archivos/Convivencia_escolar_y_prevenccion_de_violencia.pdf]
- Duxbury, J. G., & Tsai, L. L. (2010). The Effects of Cooperative Learning on Foreign Language Anxiety: A Comparative Study of Taiwanese and American Universities. *Online Submission*, 3(1), 3-18.
- Echeita Sarrionandia, G. (1995). El aprendizaje cooperativo: un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En *La interacción social en contextos educativos* (pp. 167-192). Siglo XXI de España Editores.
- Escribano González, A. (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. *Enseñanza*, 13, 15. Recuperado en: <http://hdl.handle.net/10366/69492>
- - García Bacete, F. J., & Domènech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje rendimiento escolar. *Reme*, 1, 3. Recuperado en <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- García Medina, R. & García Fernández, J. A. (2015). Cooperar para enseñar, aprender cooperativamente. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educació*, 8(2), 230-241. DOI:10.1344/reire2015.8.28217
- Guerrero, E., Nieto, L. J. B., & Gil, N. (2005). El dominio afectivo en el aprendizaje de las Matemáticas. Una revisión de sus descriptores básicos. *Unión: revista iberoamericana de educación matemática*, (2), 15-32.
- Hannon, V., Gillinson, S., & Shanks, L. (2013). *Learning a living: Radical innovation in education for work*. A&C Black.
- Hernando Calvo, A. (2015) *Viaje a la escuela del siglo XXI*. Madrid: Fundación Telefónica. Recuperado en http://www.fundaciontelefonica.com/educacion_innovacion/viaje-escuela-siglo-21/
- Johnson, T., & Johnson, D. (1988). Cooperative Learning—Two Heads Learn Better Than One. *Transforming Education*, 18, 34. Recuperado en: <http://www.context.org/ICLIB/IC18/Johnson.htm>
- Johnson, D., Johnson, T. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kagan, S. (1989). The structural approach to cooperative learning. *Educational leadership*, 47(4), 12-15.
- Kirkland, K., & Sutch, D. (2009). *Overcoming the barriers to educational innovation: A literature review*. Recuperado en: <https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL61/FUTL61.pdf>
- Labrador Encinas, F. J. (1992). *El estrés: nuevas técnicas para su control*. Madrid: Temas de hoy.
- Lamar Prieto, C. (2016). On teaching the history of California spanish to HLLs using Siri: methodology and procedures. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 107-114. doi:10.7821/naer.2016.7.192





- López Donoso, E. L., Cortés, C. C., & Veas, J. V. (2008). Aprendizaje colaborativo y significativo en la resolución de problemas de Física en estudiantes de Ingeniería. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 25(1), 55-76.
- Marcos, A. (2006). *El Aprendizaje Cooperativo: Diseño de una Unidad Didáctica y Observaciones sobre su Aplicación Práctica en un Grupo de Estudiantes Griegos* (Tesis de Maestría) Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/2-Trimestre/MARCOS-S.html>
- Maslow, A. (1954 [1987]). *Motivation and Personality*. New York: Addison-Wesley
- Maslow, A. (1962). *Toward a Psychology of Being*, Princeton: Van Nostrand.
- Ortega de la Torre, Á. (2015). Valoración de actividades de aprendizaje cooperativo formal bilingüe en el ámbito universitario. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (4), 12-25.
- Piaget, J. (1947 [1991]) *La psicología de la inteligencia*. Argentina: siglo XX.
- Piaget, J. (1979) *Lógica y conocimiento científico*. Buenos Aires: Proteo.
- Römer Pieretti, M., Camilli Trujillo, C., y López Gómez, E. (2013). Aproximación a un modelo de innovación en la docencia universitaria. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 19, 971-979.
- Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- Slavin, R., & Johnson, T. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Vygotsky, L. (1964) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.

