VIVIAN CARVAJAL JIMÉNEZ
Universidad Nacional de Costa Rica
Heredia, Costa Rica
viviancj@costarricense.cr

La clase de español: espacio lingüístico para dinamizar el aula

I. Introducción

Por décadas, la cultura pedagógica Latinoamericana ha recurrido a un diseño curricular totalmente impertinente a la realidad y contexto del estudiantado; por su parte, la administración de este diseño "didáctico" se ha basado en tendencias populares, en requerimientos políticos y en normativas que más bien contradicen la labor creativa e innovadora que algunos docentes tratan de desarrollar en sus aulas.

El caso de la clase de Español como lengua materna (al menos en Costa Rica), pocas veces se trasciende la monotonía y rigidez que predomina en un programa diseñado "desde afuera" por funcionarios que nunca han laborado como educadores de primaria o secundaria; que además, desconocen por completo lo relativo a la Lingüística, las variedades del idioma y las áreas que integran esta asignatura; y que trabajan regidos por una Ministerio que opera en función de necesidades burocráticas.

No obstante, a partir de sencillos lineamientos que contemplen la materia de español como un espacio lingüístico capaz de generar autonomía en las producciones relacionadas con el lenguaje, es posible dinamizar el periodo de clase de manera que resulte significativa y agradable para los estudiantes.

Con base en investigaciones cualitativas realizadas en clases de Español de alumnos que cursan el Segundo o Tercer Ciclo de la Educación General Básica costarricense, las experiencias organizadas por docentes de estos niveles y las respuestas verbales de los participantes, a continuación se esbozan conclusiones y sugerencias que pueden contribuir a ver la clase de Español como un encuentro entre la lectura, la escucha, la expresión oral y la producción escrita; en busca de escritores, lectores y oradores independientes, eficaces y críticos.

II. Marco Teórico

No se puede discutir: uno de los elementos más importantes y fundamentales de los resultados que se obtengan en el desarrollo de un grupo, el progreso y bienestar de los estudiantes, su fracaso o frustración, el rendimiento efectivo o la pérdida de tiempo y recursos, y el logro y afinamiento de competencias o el estancamiento, tiene que ver directamente con la manera en que se dirijan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.1 Ambiente

Todo lo que se refiere al ambiente de trabajo, tanto en el aspecto físico como en lo emocional, ejerce gran influencia sobre las motivaciones y sentimientos que experimenten los niños en lo que tiene que ver con su asistencia a la escuela, su motivación y el desempeño y dedicación en sus trabajos.

Rescatando lo que menciona Rogers (1983, p. 154), un clima de comprensión en el aula estimula enormemente la participación y seguridad de los niños, y contribuye a crear una sensación de cooperación y actividad, pues "... dentro de un clima de comprensión del aula, donde el maestro es más empático, todos los estudiantes tienden a establecer relaciones positivas con sus compañeros y desarrollan una actitud más positiva hacia sí mismos y hacia la escuela".

Arrellano (2000) menciona la importancia de que se le dé gran cabida a la libre expresión y la comunicación horizontal. Ubicándose en un salón de clase, se le debe dar prioridad a la generación del sentido crítico y al respeto de opiniones y derechos. Esta autora basa su concepción del ambiente de aula en lo que López de Wills considera como "aprendizaje holístico", y allí, no solo hay interés por el establecimiento de relaciones agradables y tolerantes, sino por la influencia que elementos tan externos como el color de las paredes, el uso de música o aromas, la decoración y la distribución de los muebles en el aula, tengan sobre el estado anímico de los involucrados en la tarea de aprendizaje. Sobre todo, los postulados de este artículo centran la atención en lograr que el aula sea un lugar placentero a través de un clima apropiado, mejorando la comunicación entre alumnos y docentes y buscando la sensación de bienestar en el espacio físico.

Además, la autora propone el concepto de desarrollo de competencias como una manera de mejorar el entusiasmo y deseo de permanecer en el aula, lo que implicará resultados inmediatos en el tipo de ambiente que se cree en una clase. Para Arrellano (2000, p. 11) ". . . competencia es la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y de asumir riesgos. Competencia es proyectarse en una acción concreta que resignifica los saberes en términos de compromisos de acción", en otras palabras, es aprender a aprender y aprender haciendo.

Por otro lado, Aguilar (2001) pone el énfasis en que el ambiente educativo radica en el estímulo que se dé para que exista igualdad, respeto y autonomía. En este clima, el alumno no se limita a hacer lo que el maestro dice, sino que toma sus propias decisiones, se relaciona con otros y coopera. El maestro es un consultor, un guía. Es responsabilidad del alumno construir su ambiente, descubrir lo que hay alrededor, formar diagnósticos y averiguar. Él es un actor importante y activo en todo el proceso, y debe saberse responsable de contribuir a mejorar la calidad de las lecciones y de sus interacciones con el grupo.

Por su parte, Hernández (2001, p. 11) dice que el ambiente de aula debe caracterizarse por:

a) Ceder espacios de participación a los estudiantes. Las estrategias, técnicas y recursos serán solo la excusa para orientar el desarrollo cognitivo.

b) Acondicionar el espacio físico del aula con propósitos y resultados de aprendizaje colaborativos y no de control rígido de la conducta.

c) Delegar y compartir responsabilidades.

d) Aportar cada día conforme el progreso significativo.

e) Tolerar a cada uno en su competencia cognoscitiva

f) Dar oportunidad para retomar trabajos sin sancionar los errores.

2.2 Enfoque curricular

Toda ideología ha sido expresada y reproducida a través de paradigmas y formas complejas de pensamiento. La institución educativa no escapa a este hecho, y por ello, se plasman, basados en estas ideologías, currículos que orientan los programas, contenidos y actividades educativas, y que proponen una percepción específica de docente, alumno, aprendizaje y evaluación. Por lo tanto, dependiendo del currículo que se elija, se tendrán acciones, dinámicas y resultados.

Sobre este tema, Grundy (1998), expone el currículo como una construcción cultural derivada de alguno de los tres intereses fundamentales del ser humano: el técnico, el práctico o el emancipador. Cada uno de estos intereses envuelve una filosofía e ideología particular. En el caso del currículo técnico, se trata de una visión mecanicista y conductual, la cual, ha inspirado y alimentado los métodos más tradicionales en educación, en los que el alumno es concebido como un receptáculo pasivo, y el control de todos los elementos viene desde fuera. En este enfoque, el docente es la figura protagónica, y no hay ningún interés en lograr una integración entre áreas y materias, sino que el énfasis está proyectado hacia la repetición.

A este respecto, Ramos (1997, p.54) señala que, en el currículo técnico, ". . . una de las consecuencias, es la necesidad de dividir el conocimiento en temas o disciplinas, cada una de las cuales se considera como una forma diferente de percibir la realidad". Este fragmentarismo y desarticulación entre materias y contenidos de un mismo programa de estudio, es perjudicial, pues, en palabras de Elizalde (1991, p.56), "¿Qué pasa si determinados tipos de saber son desarticulados y destruidos? En esta competencia de saberes, aquellos valorizados en términos de cambio son institucionalizados por el Mercado, y así, son legitimados por el Estado al ser reforzados por los sistemas educativos". Por esta razón, para Guerrero (1989), el reto que todo curriculum representa es cómo lograr que haya interrelación entre las materias que lo componen, y que no sea una disciplina aislada. Así, en palabras de Gadner (2000, p.72) estos autores, el currículo técnico toma cuerpo y forma, en una suerte de " . . . conocimiento que sencillamente crece en forma de hábitos y no está ligado ni a la teoría ni a la negociación o la discusión".

Otro aspecto que es de vital importancia en la definición del currículo que se seleccione e implemente, es la pertinencia contextual del mismo. Sobre este asunto, Peralta (1996) señala que la elección apropiada en cuanto a su pertinencia cultural y contextual, es indispensable para que se desarrollen estudiantes potencialmente activos, interesados y responsables. Si el currículo es apropiado y pertinente en este sentido, los contenidos probablemente serán significativos para los estudiantes, y se impulsará la fomentación de valores útiles y prácticos en cada sociedad. Además, un currículo que sea realmente pertinente en el aspecto cultural, responderá a las necesidades de los estudiantes y no a las demandas de los grupos dominantes.

2.3 Mediación pedagógica

La mediación pedagógica se inscribe a un sinnúmero de factores, desde cómo percibe el docente su papel de educador, hasta qué tipo de actividades y acciones se desarrollan en el aula, cómo se diseñan los exámenes, qué estímulos se imparten y cuáles acciones remediales se implementan.

Entre los movimientos y técnicas que integran las posiciones que mayormente se han rescatado y puesto en boga, se encuentra el constructivismo. Dicha posición privilegia la participación creadora del estudiante, muy a propósito en clases donde se busque el dinamismo a partir de ejes comunicativos. Según Coll (1999, p. 442), este modelo se organiza alrededor de tres ideas fundamentales:

a) El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.

b) La actividad mental del alumno se aplica a contenidos que ya poseen un grado de elaboración.

c) La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo organizado, es decir, ser facilitador.

Ligado a esto, Rogers (1983), partiendo de una noción constructivista, expone que ser un facilitador implica una constante renovación de prácticas, actividades y fórmulas dinámicas y participativas. Se trata de ser un diseñador creativo de tareas conjuntas que lleven a los estudiantes a participar de lo que les interesa y desean conocer.

Latorre rescata como esencial el hecho de que mediante el trabajo en equipo, los estudiantes se confrontan con una problemática del tema a tratar, y esto permite que cada individuo vuelque su creatividad para resolver la tarea. Por añadidura, la acción y el descubrimiento y construcción de experiencias grupales, hace que la evaluación sea mucho menos conflictiva, pues se basa en la producción grupal y la participación individual. De la misma manera, Martínez (1996, p.117) se refiere a la necesaria inclusión del trabajo cooperativo, al decir que ". . . los niños aprenden también unos de otros, de modo que conviene dejar espacios donde los pares puedan interactuar entre sí".

Sobre el tema, Rogoff (1993) muestra interesantes resultados después de estudiar el trabajo grupal. Una de sus más relevantes conclusiones, es que al trabajar en conjunto, los niños se motivan a compartir sus opiniones y

participan en la construcción de hipótesis. Incluso, gracias a la ejercitación constante de esta práctica, se vio que los niños involucrados alcanzan un nivel de pensamiento superior al que hubieran alcanzado individualmente. También, este investigador señala que cuando los niños se reúnen de forma espontánea y natural, pueden apoyarse mutuamente en sus procesos de conocimiento; en este sentido, fomentar el juego como técnica de trabajo grupal aumenta la creatividad y estimula el mantenimiento de la intersubjetividad.

2.4 Estrategias para la Enseñanza del Español como Espacio Lingüístico

Para el caso específico de esta investigación, interesa conocer un poco sobre lo que se ha escrito alrededor de la enseñanza del Español como materia relacionada con la lengua materna; a saber, cuáles métodos y técnicas se recomiendan como base para mediatizar pedagógicamente los contenidos que se encuentran en las unidades de estudio de esta asignatura.

En primer lugar, se puede destacar la propuesta de Hernández (2001, p.35), quien recomienda estrategias, recursos y técnicas didácticas para la enseñanza del español. Esta autora sugiere la diversificación del aula a través del juego, la delegación de responsabilidades, la mediación entre pares, la fabricación de materiales didácticos que los propios estudiantes utilicen y una organización de aula atractiva. Para esta autora, es importante el que un docente se visualice a sí mismo como facilitador de estrategias y aprendiz y copartícipe en actividades, ya que

> *. . . la enseñanza del español se concibe como integral por cuanto debe, en todo momento y espacio del aula, propiciar el desarrollo simultáneo de la lectura, escritura, expresión oral y escucha. La gramática, la ortografía, ortología y prosodia cumplen como apoyo en esta meta . . .es beneficioso en la enseñanza del español permitir a los estudiantes utilizar el conocimiento adquirido en otras materias.*

Además, esta autora valora los espacios de participación y originalidad en el aula de Español, y propone una serie de momentos en que estos pueden darse y aprovecharse, tales como: demostraciones orales, láminas semanales, minitalleres presentaciones de lectura descubrimientos, etc. La propuesta incluye sugerencias e ideas sobre cómo mantener la posición constructivista en todos los ámbitos de este quehacer, aún en evaluaciones sumativas, para lo cual, se propone una cuestión dialógica y participativa, sentada sobre la base de la rectificación y mejora, y desarrollada mediante proyectos y creación de material que evidencie el desarrollo y progreso del estudiante, y no la buena memoria o la rutina mecánica.

García (1996) expone los cambios paradigmáticos que se han suscitado en la enseñanza del español, entre ellos, la generación del concepto de competencia; es decir, del dominio de ciertos elementos por la práctica y no por el estudio o acumulación de teorías. Para desarrollar competencias, o en otras palabras, ser competente en ciertas destrezas, hace falta ejercitar en forma práctica y a través del descubrimiento, toda una serie de técnicas y lineamientos que deben ser adquiridos y aprehendidos, y no falsamente asumidos por memorización. Para desarrollar competencias en el área de español, es importante contextualizar la materia, integrarla a otras áreas del saber, preparar experiencias significativas y participar activamente en la elaboración de destrezas.

Como una de las maneras para lograr el desarrollo de las competencias, existen propuestas ligadas a diversas áreas del español, por ejemplo, la lectura. Chacón y Villalobos (2001) tejen un estudio alrededor de las relaciones entre la sicolingüística y el constructivismo, enfatizando una fuerte conexión entre estas dos corrientes disciplinarias y la lectura. En este sentido, ellas sugieren visualizar al lector como un ser cargado de experiencias que harán que interprete y construya alrededor del texto literario en forma única, por lo que debe procurarse una relación abierta entre los sujetos de su contexto. Se sugieren, además, estrategias de lectura que el facilitador puede mencionarles a sus estudiantes con el propósito de contribuir con ciertas herramientas a la reflexión que debe darse para que haya una reconstrucción de modelos conceptuales y mentales que lleven al estudiante a aprender lo que lee.

Picado (1995), en una propuesta para la lectura como actividad creadora, recurre a la incorporación de elementos externos que pueden relacionarse con el texto literario, a la expansión y realización de actividades dinámicas, grupales y al aire libre, a la explotación de la creatividad y la reescritura de textos y contextos como técnicas de motivación para hacer del encuentro con los textos algo ameno y provechoso. Además, se concentra en la elaboración de materiales como fichas, portafolios y diarios personales, todo como recurso para fomentar la creatividad y el interés por los libros.

Por otro lado, Campos, García y Rojas (1993), señalan como estrategias aptas y productivas, crear espacios espaciales para el estímulo de destrezas que tienen que ver con la materia. Especialmente, se enfocan en el uso de rincones educativos, en este caso, para la lectura y la escritura; ambos equipados con los implementos y herramientas esenciales (hojas, lápices, libros, literatura infantil, lugar donde guardar los libros, láminas, etc) y decorados con gusto y equidad. A estos espacios, los niños tendrían libre acceso cada vez que se adelanten en un proyecto, cuando quede tiempo libre o durante los recreos.

III. Conclusiones

Con respecto a lo analizado en las clases de español observadas; se puede señalar que:

Un ambiente agradable, abierto y propicio para la comunicación; motiva a los jóvenes a participar de las actividades.

En lo que tiene que ver con el área física, en las aulas escolares de instituciones públicas costarricenses, es común la falta de luz y espacio; además, raras veces hay colores o decoraciones que motiven la estancia en el salón: se carece de herramientas o trabajos diseñados por los estudiantes, no se exhiben asignaciones, a veces no hay plantas, cuadros ni materiales disponibles para su libre uso.

El hecho de que los estudiantes tengan cierto grado de libertad, como para decidir dónde trabajar, poder comerse un dulce mientras realizan alguna tarea o escoger la forma de presentar sus tareas, es un estímulo para la responsabilidad y creatividad.

En algunas clases siempre, pegados en un mueble, hay un sobre por materia, donde se colocan copias o prácticas que los niños que faltan a una clase deben buscar. Es responsabilidad de cada niño proveerse del material visto durante su ausencia. Así se estimula la responsabilidad e independencia.

Sobre el currículo que se sigue y orienta el resto de los procesos educativos, por la estructura de la clase y la tendencia de las actividades, puede decirse que se prefiere el currículo técnico, pues la generalidad de las actividades y prácticas son de tipo conductual en que el estudiante es un sujeto preferiblemente pasivo.

La mayoría de los contenidos son enfocados de manera independiente, y hay poca integración entre áreas o conocimientos. Las prácticas y explicaciones son concebidas en forma fragmentaria.

La mayor parte del tiempo se siguen actividades, ejercicios y prácticas donde se solicitan respuestas mecánicas o memorísticas. No hay mucho énfasis en la ejecución, interpretación o experimentación. Asimismo, la evaluación de lo aprendido se basa en un sistema de medición en el que se califica la buena memoria más que la apropiación de conocimientos.

En cuanto a los contenidos que se imparten, es visible que hace falta una revisión previa, pues hubo preguntas "sorpresa" en que los docentes titubearon o dieron una respuesta errónea. Igualmente, en ciertas ocasiones aparecía vocabulario complejo que el docente debió haber revisado y leído por anticipado.

Para la revisión de muchas de las actividades, se pide la participación voluntaria y ordenada de los estudiantes, tanto para dar la respuesta como para añadir datos o hacer correcciones, lo que es una muy buena y estimulante técnica.

Las actividades exploratorias prácticamente están ausentes de la dinámica de este grupo, aunque en ciertas ocasiones se hacen actividades creativas para motivar la introducción de un tema.

Por lo general, se trabaja y se enfocan casi todas las acciones pedagógicas en función de los contenidos evaluados en las Pruebas Nacionales, en perjuicio de interesantes y necesarios procesos de aprendizaje que no se llegan a efectuar por falta de tiempo.

En varios casos, se suele utilizar a otros niños como recurso y tutoría.

No se incorporan espacios extraclase para la realización de actividades, ni se llevan recursos externos que faciliten la comprensión de algún tema o la ejecución de alguna actividad.

No se asume el concepto de "competencias" para que los niños desarrollen y pulan destrezas ligadas a la materia, como la expresión oral y escrita, la identificación de símbolos, la realización de entrevistas o investigaciones, la presentación de informes, la capacidad de síntesis, el desarrollo crítico, el debate, la redacción de opiniones, etc.

Los únicos textos que se leen como parte de la materia, son aquellos designados por el MEP, y no hay espacio para que los niños seleccionen o recomienden algo que les interese leer.

Por lo general, no se incorporan al análisis y discusión otros textos no literarios, como canciones, anuncios, caricaturas, películas, etc. Hubo poca apertura y tiempo para el debate o la interpretación como parte integral del estudio de la materia.

Hacen falta más estímulos para la creación de materiales personalizados para la facilitación de ciertos temas.

No se propugna por una enseñanza creativa del español; ni se enfoca esta materia como espacio lingüístico apropiado para el desarrollo de destrezas comunicativas.

La gramática se trabaja de manera aislada y por secciones; no se ve su utilidad en función de la producción escrita.

Hay pocas oportunidades para fomentar la expresión oral y escrita.

La ortografía se trabaja mediante dictado y copia de las faltas.

IV. Recomendaciones

Ver la disciplina español como un área lingüística que posibilita la práctica de herramientas que favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas como la expresión oral, la expresión escrita, la lectura y la escucha. La literatura, la gramática, los conceptos, la ortografía y sus reglas, la prosodia y otras temáticas, son sólo contenidos de apoyo para las áreas básicas. Estos no deben verse nunca en forma fragmentada ni como temas independientes, sino en integración paralela y en correlación con el contexto de los estudiantes.

Procurar incorporar a las lecciones diarias, ya sea por medio de actividades, tareas o ejemplos, el contexto y la realidad cotidiana de los alumnos, propiciando, a partir de esas situaciones, el desarrollo de una práctica discursiva analítica, crítica y reflexiva.

Desarrollar mesas redondas, debates, paneles o foros y todo tipo de actividades que fomenten la participación verbal y el discurso en público.

Permitir y procurar la diversidad en los ambientes, espacios y posturas en que se efectúan las sesiones de clases; como sentarse en el suelo, en el patio o en algún otro sitio que facilite el desarrollo de actividades comunicativas.

Proponer y asignar tareas que fomenten la creatividad y fortalezcan distintas áreas lingüísticas, como diseñar periódicos o noticieros relativos a las temáticas analizadas a través de los textos de lectura obligatoria; crear un cuento a partir de una ilustración, cambiar los finales de una historia, establecer un debate entre personajes de

distintas obras, escribir diarios para los personajes de determinado texto, hacerles entrevistas a personajes o autores o diseñar materiales en que los personajes de distintas lecturas deban interactuar.

Crear espacios para la discusión y análisis profundo y permitir la libre interpretación y cuestionamiento; especialmente en el caso del análisis de textos.

Trabajar en la deducción y construcción de conceptos, en la libertad para elegir textos y compartir opiniones respecto a lo leído. Asimismo, se deben incluir espacios extraclase como puntos de anclaje para algún tema, permitirles a los estudiantes que confeccionen sus materiales o elaboren manuales o diarios de apoyo, traer textos no convencionales para su análisis (caricaturas, anuncios, películas, videos musicales, series, canciones, obras teatrales, etc), integrar las distintas áreas de la materia a cada actividad (lectura, expresión oral y escrita, gramática, semántica, semiótica y literatura), e integrar la asignatura con otras áreas del conocimiento.

Darle un enfoque activo y práctico a la morfología y la sintaxis a través de buenos cursos de expresión oral y escrita. Ambos temas deben estudiarse de manera integrada y en correspondencia con la funcionalidad que, para un hablante nativo del español, tiene el estudio de la gramática.

Desarrollar cursos de redacción que valoren la producción, coherencia, estilo, claridad y profundidad del escrito, en lugar de clases que sancionen en forma mecánica la ortografía y caligrafía.

Enfocar la expresión escrita, la lectura, la escucha y la expresión oral como actividades comunicativas necesarias para la vida y el desarrollo personal; esto, mediante la propuesta y desarrollo de actividades innovadoras que creen en los muchachos la necesidad de leer, escribir, investigar y compartir sus inquietudes o logros.

Abrir espacios para la creación artística y el desarrollo de talentos que, de una u otra manera, puedan relacionarse con posibilidades comunicativas y con experiencias que desemboquen en tareas lingüísticas.

Desarrollar actividades grupales que propicien el trabajo en equipo, el cooperativismo, la negociación y la comunicación.

Aprovechar el espacio lingüístico que ofrece la clase de español para profundizar en los ejes transversales del programa de estudio; para fomentar el interés por la realidad nacional y para involucrarse en actividades que beneficien a la institución educativa o a la comunidad. (En Costa Rica los ejes transversales son temas que “atraviesan” todo el currículo y que están relacionados con valores, normas para la convivencia, sexualidad, salud y protección de los recursos naturales).

Preparar el aula de manera coherente con lo que se predica: la clase de español debe contar con rincones y espacios que favorezcan la interacción con diversas formas discursivas; y se les debe permitir a los estudiantes el libre acceso a estos materiales. Además, es importante que las condiciones físicas, estéticas e higiénicas del lugar sean favorables.

El ambiente de aula debe ser agradable, libre de represión, burla o sanción del error: la clase de español debe visualizarse como una oportunidad de autocorrección, aprendizaje y crítica constructiva.

La ortografía debe desarrollarse de forma progresiva, y deben ser los propios estudiantes quienes detecten en qué aspectos deben mejorar. El intercambio de trabajos para felicitarse o hacer sugerencias suele ser útil.

V. Bibliografía

1. Abarca, Sonia. (2001) "Repensando la formación de docentes: oportunidades y desafíos". Revista Educare No 1. Heredia: EUNA.
2. Brunner, Jerome. (1999). "Cultura, Mente y Educación" en La Educación Puerta de la Cultura. Madrid: VISOR
3. Campos V, Emilia, Natalia Campos S. y otras. (2001) Conocimiento, Participación y Cambio. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
4. Chacón A, Xinia e Ileana Villalobos E. (2001) "Sicolingüística y Constructivismo". Revista Umbral . No. XIII, I semestre 2001. San José: COLYPRO.
5. Coll, C y otros (1990). "Los profesores y la concepción constructivista". El Constructivismo en el Aula. Madrid: Visor.
6. Flores, Raquel (1994) "Constructivismo, pedagogía y enseñanza". Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Bogotá: MacGraw Hill Interamericana S.A.
7. Gardner, Howard (2000) La Educación de la Mente y el Conocimiento de las Disciplinas. Barcelona: Paidós Ibérica.
8. Harbin R. (1999) "El Aprendizaje Cooperativo y el Logro de los Alumnos" Aprendizaje Cooperativo: Teoría, Investigación y Práctica. Argentina: AIQUE.
9. Hernández P, Rose Mary. (2001) Cuadernos para la Enseñanza del Español. San José: EUNED.
10. Latorre, Ezequiel (2000) "El trabajo grupal y la evaluación como herramientas para lograr un mayor acercamiento entre el docente y los adolescentes". Disponible en: www.monografías.com
11. Peralta, Victoria. (1996). Curriculos Educacionales en América Latina. Buenos Aires: Editorial Andrés Bello.
12. Pérez G. (1996) Comprender y Transformar la Enseñanza. Madrid: Morata S.A.