

LA ENSEÑANZA DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS BREVES MEDIANTE LA METODOLOGÍA DE GRUPOS INTERACTIVOS.

Miguel Del Pino Sepúlveda¹.
Universidad Católica de la Santísima Concepción.
Alonso de Rivera 2850, Concepción.
migueldelpinosepulveda@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo relata una experiencia desarrollada como Proyecto de Intervención, elaborado en un curso de Práctica Pedagógica. El Proyecto contempló la elaboración y desarrollo de una secuencia didáctica que fue llevada a cabo en un centro de Práctica Pedagógica Progresiva, en los meses de junio y julio de 2007. Los destinatarios fueron alumnos de un 3º medio, el objetivo fue que comprendieran y produjeran textos breves. Para ello se organizó y trabajó en grupos interactivos. El trabajo permitió la inclusión de Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) como el respeto, la tolerancia, y a su vez desmitificó estereotipos como pretensiones de poder, o que alumnos de bajo rendimiento escolar fuesen llamados «tontos»². Para el trabajo colaborativo se capacitó a un grupo de estudiantes que se denominó no-cooperadores, que aportaron en la elaboración de guías y actividades. En cuanto a los resultados de la experiencia, se manifestó que el diálogo en el proceso de aprendizaje supera pretensiones equívocas que son validadas por la educación y por la sociedad. Esto hace del trabajo en equipo una instancia que potencia la comunicación entre los alumnos (pares), y alumno-profesor.

PALABRAS CLAVES: Prácticas Pedagógicas, secuencia didáctica, comprensión, producción, grupos interactivos, colaboradores de aprendizaje, alumnos colaboradores y no colaboradores.

ABSTRACT

This is an Intervention Project proposal presented in a Pedagogical Practice course in 2007. It describes a didactic sequence carried out in a Progressive Pedagogical Practice Center with 11th grade students who worked in interactive groups during the months of June and July, 2007.

The Intervention Project was designed to understand their literacy production (reading and writing competencies) by means of the inclusion of Cross Fundamental Objectives (OFT) as

1 Estudiante de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación, UCSC. Miembro del grupo interdisciplinario de investigación e intervención para la promoción de la igualdad educativa «ENLAZADOR DE MUNDOS», de la misma Universidad.

2 Está registrado en la bitácora de observación que se hace en el módulo presencial en el Establecimiento, las abundantes veces que los estudiantes plantean que son tontos porque tienen bajo rendimiento, y asimismo, las veces en que los compañeros los tratan de igual modo.

respect and tolerance in order to demythologize social stereotypes as recommended by the National Secondary School Curriculum.

This experience shows that teaching from a dialogical teaching-learning framework surpasses ambiguous pretensions that are validated by the entire community.

Key words: Pedagogical practices, didactic sequence, comprehension, production, interactive groups, collaborators of learning, not collaborating and collaborating students.

1. ¿Dónde nace la propuesta?: Prácticas Pedagógicas Progresivas (PPP).

La malla curricular de la carrera Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, se articula en cuatro áreas de formación, a saber: formación general, de la especialidad, profesional, y práctica; además de incluir los cursos de área de integración de saberes, y cursos optativos de profundización. Este trabajo se inserta en el área de formación práctica que corresponde a las Prácticas Pedagógicas Progresivas (PPPs), las cuales comienzan a partir del tercer semestre de la carrera y culminan con Práctica Profesional en el décimo semestre.

Las PPPs están orientadas a insertar de manera paulatina al alumno en el campo profesional. La PPP aspira a que el estudiante de pedagogía, inmerso en situaciones y contextos educativos diversos, pueda relacionarse, en niveles de profundidad crecientes, con los distintos aspectos de la profesión docente, al mismo tiempo que sea capaz de experimentar, de manera directa, los problemas que son propios de la profesión, reflexionar sobre los mismos y construir así su propio acervo de saber pedagógico³.

Este trabajo nace bajo el nombre de Proyecto de Intervención, que se realizó en el establecimiento donde se realiza la PPP. Enmarcando su elaboración a los objetivos del programa de curso Práctica Pedagógica V, se exige diseñar propuestas de acción para el aprendizaje, integrando los conocimientos sobre los procesos pedagógicos de los alumnos y la evaluación de sus aprendizajes con los saberes propios de la Lengua Castellana y la Comunicación⁴.

1.1. Presentación del establecimiento y curso donde se realiza PPP V.

La secuencia didáctica se aplicó en un Colegio particular-subsidiado de la ciudad de Talcahuano. Se trabajó durante los meses de Junio y Julio del primer semestre 2007 con el Tercer Año Medio «B»/NM3, un grupo de 42 estudiantes, de un promedio de edad de 16 años.

1.2. Factores que motivaron la elaboración del proyecto.

³ García, 2001. citado en Marín, R. & Meriño, E. 2002, p.123

⁴ Facultad de Educación (2007) *Programa de curso Práctica Pedagógica V*. Área de Lenguas. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

A partir de los bajos resultados arrojados por un control sumativo en el que se evaluó la comprensión y producción de textos breves por parte de los alumnos, el profesor guía del establecimiento solicitó al estudiante en práctica la elaboración de un proyecto de aula que atendiera este problema, mediante una secuencia didáctica que se enfocó en rectificar aquellos errores frecuentes como: falta de conectores, falta de cohesión y de coherencia en textos escritos, la no extracción de las ideas principales de textos leídos, es decir, incomprensión del texto.

1.3. La comprensión y producción en los Planes y Programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación (MINEDUC), (NM1, NM2 y NM3).

1.3.1. Cuadro sinóptico mostrativo⁵.

Competencia	MN1	NM2	NM3
Comprensión	No se hace hincapié	Se enfatiza la comprensión luego de elaborar textos según principios	Lectura de variados tipos de textos argumentativos poniendo énfasis a los propósitos y
Producción	Se debe retomar el tratamiento de la producción, haciendo énfasis en el valor positivo de esta competencia.	Principios y procedimientos para la elaboración de textos expositivos.	Producción de textos

El cuadro anterior, sólo presenta lo que se debe realizar en Enseñanza Media hasta Tercer Año (NM3). Este cuadro sirvió para determinar qué tipo de texto trabajar con los jóvenes para ayudarles en la comprensión y posterior producción. Los Planes y Programas presentan preferentemente la producción de textos para la comprensión, un ejercicio tipo inductivo. Pero la pregunta que surge es ¿por qué los estudiantes de Enseñanza Media no comprenden textos de cualquier tipo si son productores frecuentes de textos de carácter formal e informal (mensajes por celulares, MSN, Blogs, informes escolares, etc.)? Esto ocurre como consecuencia de que los alumnos han tenido que aprender a escribir sin que nadie les enseñe, específicamente, cómo se escribe (Milián, Guasch y Camps, 1990 citados en Santamaría, J, 1992, p. 33); por aquello se da la paradoja de que los jóvenes saben leer, pero no comprender, y escribir, pero no producir textos coherentes ni cohesivos.

⁵ Para la elaboración de este cuadro se utilizaron:
Planes y Programas de estudio de Primer año medio, 2004, p.33.
Planes y Programas de estudio de Segundo año medio, 2004, p.18.
Planes y Programas de estudio de Tercer año medio, 2004, p.16.

2. Consideraciones metodológicas.

El trabajo se basó en los aportes de los grupos interactivos que tienen como base las comunidades de aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls).

Se decidió trabajar con *grupos interactivos*, los que están formados por 4 o 5 jóvenes⁶. Cada grupo es moderado por un colaborador de aprendizaje, que es el encargado de explicar la actividad que el grupo va a desarrollar, además de guiar a sus compañeros. Pasados 13 minutos, los estudiantes se van rotando de grupo. Es importante dejar en claro que cada colaborador tiene una actividad distinta, pero todas son con el mismo contenido.

La dinámica que se genera en el grupo asegura que todos los niños y niñas se sientan responsables del propio aprendizaje, así como del aprendizaje del resto de compañeros y compañeras. En los grupos interactivos se estimula, por tanto, el cambio de roles: el alumnado puede enseñar y en otro momento aprender de sus compañeros y compañeras. Sobre la base del diálogo igualitario, el alumnado aprende a ayudarse a compartir esfuerzos, a explicarse las cosas de la manera más efectiva, a animarse, a discutir y a ser solidarios. Así en los grupos interactivos se asegura el aprendizaje dialógico (Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls, 2002, p. 93)

Los colaboradores de aprendizaje tienen un rol pedagógico que implica sobre todo ayudar al aprendizaje del otro sin darle la solución, sino que ofrecerle todas las oportunidades posibles para que pueda aprender, donde los pares tienen la primera opción solidaria para explicar a quienes presentan más dificultad.⁷

En este caso, se trabajó con los estudiantes que no presentaban interés por el aprendizaje (dicha denominación se explica más adelante), ya que así se rompería el mito de estudiantes tontos⁸. Los estudiantes manifiestan desinterés a trabajar, esto radica en el hecho de que están acostumbrados a ser etiquetados como tontos.

El colaborador de aprendizaje, tiene entre sus funciones el asegurarse del aprendizaje de todos sus miembros del grupo, sobre la base del establecimiento de relaciones comunicativas horizontales. Además, debe invitar siempre a que sean sus propios pares, quienes les expliquen a aquellos que tengan dudas o dificultades en el aprendizaje, si no se resuelve, entonces es él quien ejemplifica, conceptualiza (principio de solidaridad y principio de diálogo igualitario) (Ferrada, 2006, p. 108)

Se utilizó los términos «*cooperador (C)*» y «*no-cooperador (NC)*», para denominar a los estudiantes que deseaban trabajar para aprender (C), y a aquellos que no presentan interés

6 Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls, 2002, pp. 92-95

7 Ferrada, D. (2006), pp. 103-104

8 Está registrado en la bitácora de observación que se hace en el módulo presencial en el Establecimiento, las abundantes veces que los estudiantes plantean que son tontos porque tienen bajo rendimiento, y asimismo, las veces en que los compañeros los tratan de tontos.

en colaborar (NC). Estos conceptos fueron extraídos de la Teoría de los Juegos de John Nash.

La teoría de juegos (o teoría de las decisiones interactivas) es el estudio del comportamiento estratégico cuando dos o más individuos interactúan y cada decisión individual resulta de lo que él (o ella) espera que los otros hagan. Es decir, qué debemos esperar que suceda a partir de las interacciones entre individuos⁹.

3. Presentación de la experiencia.

La secuencia se dividió en cuatro fases, ya que se incluyó el trabajo que antes se había echo con los jóvenes respecto a la comprensión y producción para su posterior control sumativo. Luego, en la segunda fase se conversa con ellos para evaluar la posibilidad de trabajar en función de los grupos interactivos; la tercera fase trata de los alumnos C y NC y, por último, la cuarta fase es la implementación del método en el aula con las respectivas guías de trabajo.

3.1. PRIMERA FASE: introducción al trabajo de comprensión y producción de textos breves.

En el primer trabajo de comprensión y producción, los alumnos trabajaron con una guía de aprendizaje sobre los tipos de narración literaria y periodística, para luego entrar al tema de redactar síntesis y resúmenes, y a los cómics.

Descripción de la actividad de evaluación.

Evaluación sumativa: luego de las dos clases de contenidos y ejercicios, en la tercera se aplicó un control. Este control pretendió dilucidar si los educandos aprendieron a identificar y a redactar correctamente una síntesis y resumen.

Actividades:

- 1.- Los estudiantes junto al profesor leyeron una guía donde se explicitó los tipos de narración, lo que es un resumen, y lo que es una síntesis.
- 2.- Realizaron ejercicios que aparecen en la guía (evaluación de proceso). En los ejercicios los alumnos tuvieron que identificar si el texto es literario o periodístico, para así hacer el análisis según el tipo de texto. Luego formularon un resumen y una síntesis del mismo. Con respecto a los cómics, los analizaron según un tipo de texto, realizando igualmente la redacción de una síntesis y resumen.

Los objetivos para esta primera etapa son:

CLASE 1:

⁹ MONSALVE, S. (2003), <http://www.scm.org.co/Articulos/735.pdf>, p. 138.

- Identificar el tipo de narración de un determinado texto a través de ejercicios presentes en la guía entregada por el profesor, valorando la opinión de su compañero.

CLASE 2:

- Redactar resúmenes y síntesis a partir de un texto de narración literaria, periodística o un cómic/s asumiendo una actitud crítica frente a lo planteado en ellos.

En el control que se les realizó, se les pidió identificar los tipos de textos y redactar síntesis y resúmenes. Ya que de esta manera se trabajaría en congruencia con los objetivos planteados.

La *competencia comunicativa* que se pide con el trabajo de grupos interactivos, es igual en cuanto al contenido, pero ahora se pide a los estudiantes adecuarse al trabajo en equipo compartiendo experiencias y valorándolas, haciendo del aula un entorno agradable para el aprendizaje. Aunque se sigue el modelo de aula privada, se supera la dicotomía entre profesor/alumno, ahora, más bien, se trabaja en igualdad de condiciones.

3.3. SEGUNDA FASE: conversación con el grupo curso.

En esta fase se conversó con el grupo curso acerca del trabajo realizado (primera etapa). Para que el estudiante planteara sus inquietudes sin vergüenza ni miedo, el profesor adecuó la manera de comunicación para enfocar su competencia comunicativa a tratar de desvelar las problemáticas reales de sus estudiantes por medio del trato igualitario. En esta instancia de comunicación los alumnos presentaron sus entusiasmos y además su desmotivación inicial, pero que se percataron de las deficiencias y fue aquello lo que los motivó a colaborar.

3.3.2. TERCERA FASE: no cooperadores.

Al conversar con los estudiantes, y presentarles la idea de organizar al curso en grupos interactivos, la mayoría de ellos accedió a trabajar, ya que les pareció llamativo dicho modelo; pero por el contrario, siete estudiantes no presentaron motivación alguna, argumentando que les daba lo mismo aprender a comprender y escribir bien. Frecuentemente no se atiende a aquellos que no deseen participar, pero si se está trabajando en la igualdad de oportunidades de aprendizaje, no se puede dejar de lado a aquellos que se sienten de por sí excluidos. Para eso, se trabajó con estos jóvenes en la elaboración de las guías de aprendizaje, además de prepararlos para que actuaran como colaboradores de aprendizaje. Se dividió el grupo curso en siete grupos de cinco personas, incluyendo al alumno NC. Los estudiantes NC dirigieron cada grupo de trabajo, o sea, guiaron la actividad.

3.3.3. CUARTA FASE: implementación de guías en los grupos de trabajo.

Los contenidos, ahora no son enseñados por el profesor, sino que los alumnos leyeron las guías siendo mediados por los alumnos NC, que desde el momento de elaborar la guía, pasaron a llamarse alumnos C. Por lo tanto, la labor docente fue la de coordinador, que prestó atención a cada grupo para ayudar en la moderación, resolver dudas, y hacerles

preguntas para verificar si entenderían o no, para conversar sobre el contenido, o ayudar en lo que hizo falta.

Esta cuarta fase se dividió en dos clases, cada una de 90 minutos. En la cuales comentaron los cómics y redactaron pequeños textos para producir textos nuevos para nuevos cómics realizados por los alumnos que quisiesen.

Esta última idea surgió de los que en primera instancia eran NC. La idea fue la siguiente:

- Entender los cómics y comprenderlos.
- Crear textos para cómics que ellos inventarán o para introducirlos a cómics de Quino que no tengan viñetas.

Actividades desde la segunda hasta la cuarta fase.

- 1) Formación de grupos.
- 2) Trabajo de comprensión de cómics.
- 3) Discusión acerca de la comprensión.
- 4) Trabajo de producción de textos para aquellos cómics que no lo tienen.
- 5) Trabajo de idear dibujos y textos para crear un cómic por grupo (a elección).
- 6) Producción textos.
- 7) Creación de dibujos (a elección).
- 8) Introducir los textos a los dibujos.
- 9) Entrega de todo el trabajo realizado.
- 10) Reflexión acerca del trabajo realizado.

Para la producción de textos, se elaboró un pequeño listado con conectores para ayudarles

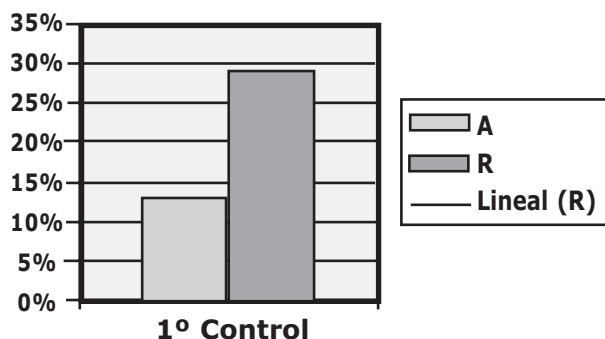
4. Resultados de la experiencia.

Para develar cuantitativamente el trabajo hecho con los grupos interactivos, se presenta a continuación la contrastación de los resultados del control inicial, con los resultados de un control que se les aplicó al final del proceso. Sin embargo, se consideró que no se debe olvidar que los estudiantes en el segundo control obtendrían mejores resultados, y no sólo por el modelo interactivo utilizado, sino por el contenido evaluado anteriormente. Por consiguiente, en una segunda parte de evaluación de la experiencia, se discuten los ejes, habilidades comunicativas esperadas (contenidos) y objetivos, para verificar si la experiencia sirvió para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

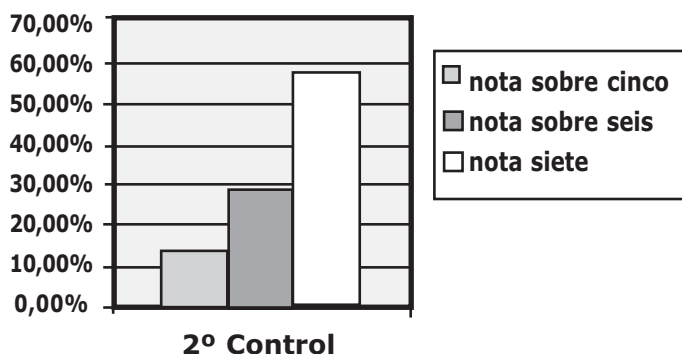
4.1. Gráfico demostrativo de resultados control inicial.

A: Aprobados= estudiantes que obtuvieron nota sobre cuatro (13 sujetos).

R: Reprobados= estudiantes que obtuvieron nota inferior a cuatro (29 sujetos).



4.2. Gráfico demostrativo de resultados control final.



Considerando el segundo gráfico se observa que en el segundo control no hubo notas inferiores a cuatro, lo que permite creer que el trabajo realizado fue de provecho para los alumnos, y para el establecimiento. No obstante, ya se dijo que de todas maneras los resultados en el segundo control serían mejores por haber sido antes evaluado el contenido. Por lo tanto, la dinámica de los grupos interactivos aportó en cuanto a cómo el estudiante se desenvuelve mejor en función de su aprendizaje en un aula dialógica. El diálogo en el proceso de aprendizaje es válido en cuanto a que los estudiantes descubren a los compañeros y asimismo, por medio de pretensiones de validez de los argumentos. Esto hace del trabajo en equipo una instancia que potencia la comunicación entre los alumnos, y entre ellos con el profesor; no olvidando que el verdadero aprendizaje parte de la motivación de los sujetos, así en este caso, se puede inducir que por medio de distintos trabajos en cada estación pero enfocados a lo mismo, el estudiante de todas maneras aprenderá con todos o con uno de los métodos con los que el contenido fue enseñado.

4.3. Evaluación de la experiencia.

El objetivo principal del trabajo es que los estudiantes finalizado el proceso puedan comprender textos de mediana dificultad (no sólo entender)¹⁰; en este caso, el mensaje que quieren dejar autores en cuentos breves y de media extensión, de crónica periodística, y de cómics. Además, luego de que comprendan textos, produzcan de manera coherente y cohesiva textos breves. Se presentó la posibilidad a los estudiantes de trabajar en grupos, porque de esta manera se motivaría el trabajo en equipo, con esto potenciar la confianza entre ellos, e incluir a los jóvenes desmotivados. Si alguno de ellos decía lo que comprendió y otro dice lo contrario, en la dinámica conversación grupo (Teoría de juegos) se llegaría al consenso, por lo tanto, todos comprenderían lo mismo. Con esto último se pretendía transversalmente infundir el aprendizaje dialógico, para hacer del aula un contexto de racionalidad comunicativa.

4.3.1. Estereotipos a eliminar.

- *Pretensiones de poder*: El colaborador de aprendizaje guiaba la actividad, se preocupaba de que todos trabajaran. Poner a trabajar a estudiantes NC como colaboradores de aprendizaje permitió que los demás compañeros respetaran y se dieran cuenta de que el bajo rendimiento escolar (en cuanto a nota) no significaba que aquel joven era incapaz de aprender, sino que eran otros factores los que lo desmotivaban. «*Me gustó este tipo de actividad porque puse atención a mis compañeros que creía tontos, y les pedí disculpas*»¹¹ planteó al final del proceso un alumno.

- *Enseñanza en aula masiva*: permitir que el aula privada (profesor dictador y alumnos pasivos) sea pública, abre esperanzas y las lleva a cabo, por ejemplo, que los propios estudiantes enseñen a sus compañeros. En esta oportunidad, por factor tiempo, no se pudo capacitar a estudiantes de cuarto año medio para que asumieran un rol de colaborador de aprendizaje, ni a apoderados, u otros agentes del establecimiento. Sin embargo, es posible este tipo de trabajo si el profesor fuese trabajando sistemáticamente con un grupo de estudiantes para que sean colaboradores, para luego preparar a otros (rotación). De esta manera el aprendizaje se hace motivante para seguir aprendiendo, no es impuesto; ya que mediante el diálogo que surgió en los grupos, que casi siempre es de realidades inmediatas, ayuda a comprender las actividades según distintas perspectivas, y cada una ayuda al aprendizaje del otro.

En el proceso se constató, por ejemplo, las *diferencias de ritmos en el aprendizaje*¹² de algunos jóvenes, y la importancia de la pertinencia del colaborador de aprendizaje en ayudar al compañero, o la de algún otro miembro del grupo. Lo que llevaba a nivelarse en equipo, entre ellos no permitían que alguno no comprendiera o no trabajara correctamente

10 Entender visto como decodificación del mensaje. Ej: Juan le cuenta a Pedro que terminó con su polola y está triste. Pedro entiende a Juan, pero lo que está haciendo es entender el mensaje, pero no lo que le pasa a Juan, ya que Pedro no ha pololeado nunca, así que no sabe lo que es romper con una novia, por lo tanto no comprende a Juan.

11 Nota tomada por el estudiante en práctica a cargo del trabajo.

12 Ferrada, D. (2006) p.108

O sea, se instauró el compañerismo para conseguir mismos fines, todos en igualdad de condiciones.

Se confirmó, también, que este tipo de trabajo transforma al aula opresiva, en aula armónica y dialógica; donde sus participantes trabajan no sólo por si mismos, sino que también por el compañero y compañeros.

Por el contrario, el poco tiempo por cada estación (13 minutos), hacía que muchas veces no alcanzaran a terminar las actividades, y se debía permanecer mayor tiempo por grupo. Esto los perjudicaba ya que no podían rotar y pasar por las demás estaciones.

«Profesor tenía razón hay que ser realistas y hay que pedir lo imposible»¹³

5. Las conclusiones.

Los resultados vistos tanto en las evaluaciones de proceso y en el control final, demostraron haber mejorado el nivel de comprensión y producción de textos breves en todos los alumnos, tal cual se muestra en el gráfico 2. Aquellos errores frecuentes mencionados anteriormente, fueron corregidos en su mayoría. A la vez este Proyecto de Intervención Pedagógica buscaba, entre otras cosas, *afianzar el compañerismo*: mayor confianza, menor estereotipación de compañeros, menor violencia en el proceso de aprendizaje (aunque fuese necesario en el educativo en general). El tipo de trabajo en grupos interactivos contribuye a intercambiar ideas, perspectivas, significados; y ayuda a construir nuevas formas de relación a partir de un mejor conocimiento personal¹⁴.

BIBLIOGRAFÍA.

ELBOJ SASO, C., PUIGDELLÍVOL AGUADÉ, I., SOLER GALLART, M., & VALLS CAROL, R. (2002) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona. GRAÓ.

FERRADA, D. (2001) *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona. El Roure Editorial S.A.

FERRADA, D. (2006) *Compartiendo esperanzas, construyendo escuela*. (En prensa)

FLECHA, R., GÓMEZ, J., LATORRE, A., y SÁNCHEZ, M. (2006) *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona. El Roure editorial S.A.

Gobierno de Chile. MINEDUC. (2004) *Lengua Castellana y Comunicación. Programa de estudio Primer Año Medio*. Santiago.

13 En clases anteriores se les comentó una frase que se decía en la revolución Francesa (Seamos realistas, pidamos lo imposible), y uno de los alumnos que en un principio no quería cooperar (NC) dijo esto en forma de chiste al final del proceso.

14 Montero García, I & Añaños Bedriñana, F. (2006) p. 109

- Gobierno de Chile. MINEDUC. (2004) *Lengua Castellana y Comunicación. Programa de estudio Segundo Año Medio*. Santiago.
- Gobierno de Chile. MINEDUC. (2004) *Lengua Castellana y Comunicación. Programa de estudio Tercer Año Medio*. Santiago.
- MARÍN CONUS, R & MERIÑO ORTEGA, E (2002) Construyendo conocimiento pedagógico a partir de la práctica reflexiva. En *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Vol. 1, Número 2, Agosto, pp.121-144.
- MONSALVE, S. (2003) *John Nash y la teoría de juegos*. Obtenida el 4 de abril de 2007, de <http://www.scm.org.co/Articulos/735.pdf>
- MONTERO GARCÍA, I., & AÑÑOS BEDRIÑANA, F. (2006) Una experiencia dirigida hacia la optimización de los procesos de comunicación intercultural entre personas de distintas etnias y generaciones. En *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Vol. 5, Número 10, Agosto, pp. 95-110.
- Proyecto de carrera (2003) *Pedagogía en educación Media en Lenguaje y Comunicación*. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- SANTAMARÍA, J. (1992) Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica. En *Aula de Innovación Educativa*. N. 2, Mayo, pp. 33-40.