

La Organización del Espacio en el Aula y Sus Implicaciones para el Aprendizaje Cooperativo

► Madalena Telles Teixeira *

► Maria Filomena Reis **

Resumen

Las exigencias de la enseñanza a menudo requieren que los estudiantes permanezcan muchas horas en el salón de clases, donde escribir, escuchar, reflexionar, interactuar con sus pares, aprender. Es importante para mejorarla, convirtiéndolo en un ambiente de confort y bienestar, permitiendo la interacción y donde el trabajo es agradable. Por esta razón, el presente trabajo tiene como objetivo promover momentos de reflexión y cuestionamiento acerca de la organización del espacio en el aula, teniendo en cuenta Filomena Silvano y autores como Robert Slavin.

Palabras clave: Aula. Organización del espacio. El aprendizaje cooperativo. Estrategias de aprendizaje

A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa

Resumo

As exigências do ensino implicam com frequência que os alunos permaneçam muitas horas na sala de aula, local onde escrevem, escutam, refletem, interagem com os seus colegas, aprendem. É importante melhorá-la, transformando-a num ambiente de conforto e bem-estar, permitindo a interação e onde seja agradável trabalhar. Por esta razão, este texto pretende promover momentos de reflexão e de questionamento sobre a organização do espaço na sala de aula, tendo em conta autores como Filomena Silvano e Robert Slavin.

Palavras-chave: Sala de aula. Organização do espaço. Aprendizagem cooperativa. Estratégias de aprendizagem.

* Doctora en Lingüística Aplicada; Instituto Politécnico de Santarém - ESE / Universidad de Lisboa - CEAUL/CAPLE; Departamento de Lenguas y Literaturas, el área de la lingüística aplicada y la enseñanza de la lengua portuguesa - PL1 e PLE/PLE2. *E-mail:* madalena.dt@gmail.com.

** Maestría en Ciencias de la Educación; Instituto Politécnico de Santarém - ESE / Universidad de Lisboa. *E-mail:* mena-reis@hotmail.com.

The Organization of the Space in the Classroom and its Implications in Cooperative Learning

Abstract

The demands of teaching frequently require students to remain long hours in the classroom, place where they write, listen, reflect, interact with their colleagues, and learn. It is important to improve it, transforming it into an environment of comfort and well-being, allowing the interaction and where it is pleasant to work. For this reason, this study intends to promote moments of reflection and questioning on the organization of the space in the classroom, taking into account authors like Filomena Silvano and Robert Slavin.

Keywords: Classroom. Organization of space. Cooperative learning. Learning strategies.

Introducción

Las exigencias de la enseñanza y de la educación son cada vez mayores y más complejas. La indisciplina, el fracaso y el abandono escolar son problemas que integran la vida cotidiana de los profesores. Como los alumnos, actualmente, pasan cada vez más horas en la escuela, casi que podría decirse que viven en ella, por lo tanto este espacio debería estar inmerso en un ambiente de comodidad y bienestar. Pues es allí que escriben, escuchan, reflexionan, interaccionan con sus compañeros, aprendiendo o no. Como se refiere Augustowsky (2005, p.16):

(...) para la enseñanza, habitar significa apropiarse reflexiva y emocionalmente de los espacios y convertir los escenarios que nos prestan las instituciones en «buenos» y –¿por qué no? - «bellos» lugares de trabajo, en sitios adecuados para enseñar y aprender.

Para tanto, consideramos absolutamente necesario mejorar el espacio escuela/aula, haciéndolo más acogedor, más humano, más bonito; un espacio que permita la interacción y en el cual sea más agradable trabajar. No es posible pensar en prácticas de enseñanza que ocurran en el vacío, es necesario situarlas en el contexto en que se insertan.

Cuando entramos en una escuela y miramos a su alrededor, no sólo la entrada sino también los diversos espacios que la componen, como el aula, por ejemplo, se puede observar cuál es la dinámica de la misma, qué tipos de actividades se desarrollan, cómo

interactúan los diferentes alumnos, cómo se relacionan entre pares y con los adultos, profesores, auxiliares y agentes de la comunidad escolar. Todo ese ambiente nos informa; basta observar atentamente la forma como las personas se relacionan y cómo están organizados los espacios del recreo, el mobiliario y las paredes, es decir, como está organizado el espacio físico dentro y fuera del aula.

Estudios como el de Richardson (1997) distinguen los escasos recursos que el profesor controla, realizando el tiempo – gestión y focalización del tiempo de los alumnos en los asuntos escolares en general – y el espacio en el aula – cómo moverse en ese espacio, dónde poner a los alumnos, los materiales y los bancos y cómo crear un ambiente adecuado al aprendizaje. Se refieren también al hecho de que por un lado, la investigación sobre la gestión del tiempo está bastante desarrollada, pero, por otro lado, se sabe muy poco sobre la gestión del espacio. La flexibilidad en el orden de los bancos y de las mesas y en el agrupamiento de los alumnos asume un rol muy importante cuando se considera el uso del espacio en el aula, pero es difícil pronosticar las implicaciones de estas decisiones en el comportamiento y en el aprendizaje de los alumnos, ya que los datos de la investigación son muy pocos todavía.

La principal preocupación de los profesores con el espacio es experimentar la reorganización del orden realizado en el aula. La forma como se ordenó el mobiliario y su disposición puede tener influencia en el tiempo de aprendizaje escolar y, consecuentemente, en el aprendizaje de los alumnos. Como ya se mencionó y será subrayado en este estudio, la flexibilidad en la forma de ordenar sillas y mesas, así como la de agrupar a los alumnos es algo muy importante para ofrecer un aprendizaje cooperativo, obtener el apoyo entre pares y poder presentar los contenidos a todos los elementos del aula (RICHARDSON, 1997).

Siguiendo esta línea, presentamos anotaciones sobre la organización del espacio en el aula y sus implicaciones en el aprendizaje cooperativo.

El espacio del aula

“Comprendo el aula como un espacio.”
Freire; Pires da Costa (2008, p. 95)

Al considerar el espacio como objeto de análisis, debemos considerar todo un conjunto de otras dimensiones como el espacio geográfico, el espacio matemático, el político, el social, el cultural, el físico, el escolar, en fin, espacios todos que han sido objeto de estudios por diversos investigadores relacionados con áreas diferenciadas, tales como: geógrafos, matemáticos, antropólogos, sociólogos, arquitectos, pedagogos, entre otros.

Al final del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, el espacio fue abordado en diversos textos de Durkheim (1895, 1912 apud DURKHEIM, 1998, 2002), Muss (1904-1905) y Halbwachs (1950) como realidad social, estableciendo la interrelación con la sociedad a la que pertenece. Los estudios efectuados por estos autores condujeron a la definición de dos construcciones conceptuales y metodológicas: el espacio pensado como una representación y el espacio pensado como una realidad material. Para Durkheim (1912 apud DURKHEIM, 2002) el espacio no se puede separar de la sociedad que lo habita y los tipos de organización que ésta exhibe deben ser explicados por la relación establecida entre los dos – espacio y sociedad. Levi-Strauss (1953) sigue la línea de Durkheim (1912 apud DURKHEIM, 2002) y trabaja el espacio en su dupla vertiente, es decir, como representación y como material (SILVANO, 2007). Sin embargo, dada la heterogeneidad de las sociedades, Lévi-Strauss (1953, p. 17) demostró “que esa diferenciación corresponde a una diferenciación de las representaciones del espacio.” Lefebvre (1986 apud SILVANO, 2007, p. 42) afirma que “cuando el espacio social deja de enfrentarse con el espacio mental (definido por los filósofos y matemáticos), con el espacio físico (definido por lo práctico-sensible y por la percepción de la “naturaleza”) es cuando su especificidad se revela”. Propone, así, una nueva forma de estudiar el espacio y su proyecto de trabajo se basa en tres perspectivas: práctica social – que engloba la producción y la reproducción de los lugares y de los conjuntos espaciales propios de cada sociedad; las representaciones del espacio - que dicen sobre las relaciones de producción y el orden que éstas imponen, lo que implica la existencia de conocimientos, signos y códigos específicos, y, por último, espacios de representación – asociados a la vida cotidiana y a lo vivido, al lado clandestino y subterráneo de la vida social. La relación entre estos tres conceptos se presenta como una realidad dependiente de las sociedades, siendo sólo perceptible si se la estudia.

Hall (1986 p. 11) nos habla del espacio social y personal. Dice que creó el término proxémica “para designar el conjunto de las observaciones y teorías referentes al uso que el hombre hace del espacio como producto cultural específico”. Nos presenta tres niveles proxémicos: el nivel infracultural, que se refiere al comportamiento y que está enraizado en el pasado biológico del Hombre, el nivel precultural, que es fisiológico y pertenece al presente y el nivel microcultural, que es donde se verifica la mayor parte de las observaciones proxémicas. Aquí pueden distinguirse tres aspectos del espacio “conforme presente una organización rígida, semirígida o “informal”: espacio de organización fija; espacio de organización semifija y espacio informal. “ (HALL 1986, p. 119).

Al comparar con el aula, también ella un espacio personal y social, Forneiro (2008) dice que son tres los elementos que nos pueden condicionar cuando pretendemos organizar el espacio: los elementos estructurales, que dicen respeto al edificio propiamente dicho, no siendo posible su alteración; el mobiliario, correspondiente a mesas y bancos, que aunque no se puedan retirar, puede ser objetos de reorganización, según las necesidades; y los materiales de que disponemos, que cada uno podrá usar de forma más pertinente. Los elementos estructurales, elementos permanentes en la estructura del edificio, constituyen aquello a que Hall (1986) designa de espacio de organización fija.

Ferrão Tavares (2000, p. 33) afirma ser importante reflexionar sobre la organización del espacio en el aula como medio de facilitar la interacción. Se refiere también a la diferencia entre escuelas de nivel inferior con las de los otros niveles, afirmando que “a medida que se avanza en la escolaridad, los espacios dejan de ser dinámicos para convertirse en fijos.” Como ejemplo de espacios dinámicos, Ferrão Tavares (2000) menciona el desarrollar de las actividades en la educación preescolar y/o del primer ciclo, en que los bancos, las mesas y otros materiales pueden moverse fácilmente en función de las actividades que van a realizarse. Ya en lo que se refiere a la disposición tradicional del aula, principalmente en los niveles de escolaridad más avanzados, cree son un obstáculo para la realización de actividades de producción oral, “ya que la mirada recíproca integra las estrategias interactivas” (TAVARES, 2000, p. 33). En esta línea y sobre el espacio de organización semifija, como la organización del mobiliario existente en aquel espacio, Hall (1986) habla sobre espacios sociófugos y sociópetos. Mientras los primeros mantienen a los individuos estancados entre sí, dificultando la comunicación,

los segundos provocan la comunicación, favoreciéndola. En el aula se verifica también la existencia de estos espacios, hay lugares que conducen a una participación natural del alumno, así como hay otros que pueden dificultar esa participación.

En efecto, la temática de los espacios todavía es bastante reciente en educación. De acuerdo con Forneiro (2008, p. 229):

En los últimos años se avanzó bastante y hoy integra la cultura profesional de los profesores(as) de esa etapa educacional que el espacio de sus clases sea un recurso polivalente que puedan usar de muchas formas y del cual pueden extraer grandes posibilidades para la formación.

El concepto de espacio se refiere, de acuerdo con el Diccionario Editora de la Lengua Portuguesa 2010: Acuerdo Ortográfico (2009, P. 651), a un “lugar más o menos bien delimitado, cuya áreas (mayor o menor) pueden contener algo; extensión indefinida”. Según esta definición, el espacio adquiere una acepción de algo físico, algo relacionado con los elementos que ocupan el espacio. Battini (1982 apud FORNEIRO, 2008, p. 231) afirma que “es necesario entender el espacio como un espacio de vida, en el cual la vida se desarrolla: es un conjunto completo” subrayando que:

para los niños el espacio es aquello que llamamos de espacio equipado, es decir, espacio con todo lo que efectivamente lo compone: muebles, objetos, olores, colores, cosas duras y blandas, cosas largas y cortas, cosas frías y calientes etc.

Con relación al aula, y en referencia a los términos espacio y ambiente los cuales suelen utilizarse de forma equivalente, Forneiro (2008) establece una diferencia entre ellos, aunque los considere íntimamente relacionados. Mientras, espacio se refiere al espacio físico, es decir, a “locales para la actividad caracterizados por los objetos, por los materiales didácticos, por el mobiliario y por la decoración.” Ambiente engloba el “espacio físico y [las] relaciones que se establecen en el mismo (los afectos, las relaciones interpersonales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y sociedad en su conjunto)” (FORNEIRO, 2008, p. 232-233).

Recuerda también que ambiente puede definirse de una forma más amplia:

... un todo indisoluble de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que viven y se relacionan dentro de una estructura física determinada que contiene todo y que, al mismo tiempo, es contenida por todos esos elementos que laten dentro de él como si tuvieran vida. Por eso decimos que el ambiente “habla”, nos transmite sensaciones, evoca recuerdos, nos pasa seguridad o inquietud, pero nunca nos deja indiferentes. (FORNEIRO, 2008, p. 232).

Sobre la escuela, Forneiro (2008) presenta el ambiente estructurado en cuatro dimensiones bien definidas y relacionadas entre sí, como se puede verificar a través de la Figura 01: dimensión física, que se refiere al aspecto material del ambiente; dimensión funcional, que se relaciona con la forma de uso del espacio; dimensión temporal, que alude a la organización del tiempo, es decir, a los momentos en que se utilizarán los distintos espacios, y la dimensión relacional, que se refiere a las diferentes relaciones que se establecen dentro del aula. Cada una de estas dimensiones incluye elementos que pueden existir por sí mismos, pero el ambiente sólo existe si todos ellos se interrelacionan, pues no posee una existencia material como el espacio físico.

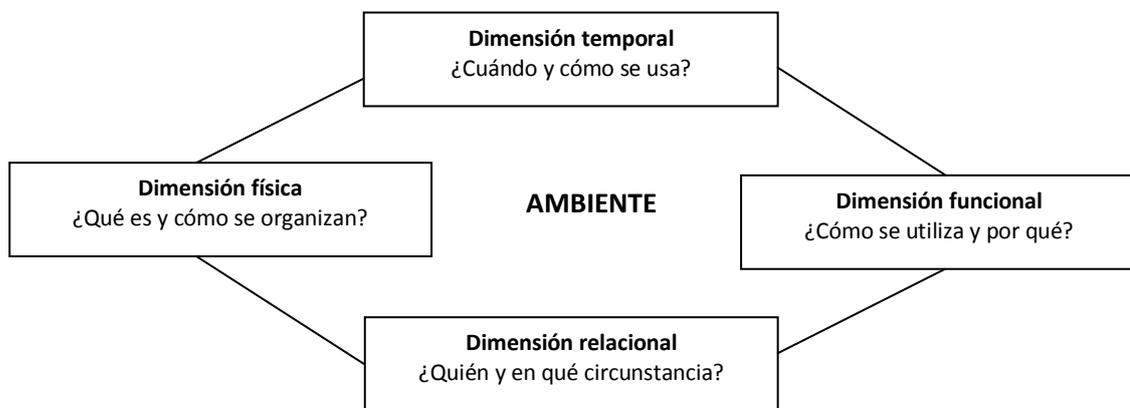


Figura 1 – Dimensiones del ambiente escolar, basado en Forneiro. (2008, p. 234)

Para nuestro estudio, el énfasis dado al espacio físico, es decir, a la dimensión física del espacio del aula, no puede separarse de la importancia del ambiente de aprendizaje en su totalidad – dimensión relacional, temporal, didáctica -, pues el ambiente involucra innumerables elementos que se revelan como contenidos de aprendizaje.

Tal como Hall (1986) consideraba importante que existiera una flexibilización del espacio y una coherencia entre el plan y la función, también Zabalza (2001) afirma que el espacio podrá favorecer o dificultar la adquisición de aprendizajes, revelándose estimulante o limitador en función del nivel de coherencia entre los objetivos y la dinámica propuesta para las actividades a realizar, o en relación con los métodos de enseñanza y de aprendizaje caracterizadores de nuestro modo de trabajar.

Para Sacristán y Pérez Gómez (1998, p. 264), “las configuraciones de espacio ya dadas son hitos que posibilitan algunas actividades, pero no otras [...]”. Sólo serán posibles modificaciones en la metodología de la educación, cuando haya una

modificación consolidada de los espacios y disponibilización de los materiales necesarios para tal. “Tareas y actividades innovadoras exigen contextos físicos adecuados que no suelen ser heredados, pues en el medio físico que se dispone sólo caben determinadas metodologías” (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ p. 265).

Forneiro (2008) se refiere al espacio como contenido curricular, presenta tres etapas constituyentes del proceso: 1ª – espacio como local donde se enseña, en el cual se espera que el profesor se adapte de la mejor forma posible; 2ª – espacio como componente instrumental, donde el profesor altera si considera importante relativamente a las actividades a realizar, haciendo parte del proyecto de formación como elemento facilitador; 3ª – espacio como factor de aprendizaje, pasa a integrar el proyecto formativo del profesor y del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En la misma línea, Zabalza (2001) considera que la forma como organizamos y utilizamos el espacio físico del aula constituye, ella misma, un mensaje curricular, ya que refleja nuestro modelo educativo.

La organización del espacio en el aula

El espacio físico del aula posee elementos que, conforme su organización, constituyen un determinado ambiente de aprendizaje que va a condicionar, consecuentemente, la dinámica de trabajo y los aprendizajes que ahí se podrán efectuar. Deberá estar organizado teniendo en vista la actividad a ser desarrollada, pues constituye el elemento que condiciona más claramente la estructura del espacio (FORNEIRO, 2008)

Planificar y administrar los espacios, de un modo coherente con nuestros modelos metodológicos, se reviste de una gran importancia dado que el ambiente se revela como un poderoso factor facilitador o inhibidor del aprendizaje (ZABALZA, 2001).

Sobre la disposición de los materiales, bancos y alumnos, el espacio es un recurso importante que los profesores proyectan y administran. La forma como el espacio se usa interfiere en el ambiente del aula, influye en el diálogo y en la comunicación y también tiene efectos emocionales y cognitivos importantes para los alumnos (ARENDS, 2008).

Richardson (1997) afirma que la forma como está dispuesto el mobiliario puede influir en el tiempo de aprendizaje escolar y en el aprendizaje de los alumnos. Por consiguiente, el modo de organización del espacio tiene una influencia directa sobre los

patrones de comunicación y sobre las relaciones de poder entre profesores y alumnos, que pueden afectar el grado con que éstos controlan los contenidos y tornan su aprendizaje independiente. La disposición de los alumnos en los bancos ayuda a determinar los patrones de comunicación y de las relaciones interpersonales en el aula e influye en una variedad de decisiones diarias que los profesores tienen que tomar sobre la utilización y gestión de los escasos recursos a su alcance. El aprendizaje cooperativo, por ejemplo, requiere mucha atención sobre el uso del espacio en el aula, así como del mobiliario movable (ARENDS, 2008). Situación que podrá verificarse más adelante.

La organización del espacio del aula refleja la acción pedagógica del profesor, por lo que él debe evaluar su propio estilo de enseñanza: si le gusta ver a todos los alumnos al mismo tiempo, si va a usar actividades en pequeños grupos, si va a dar clases con exposición la mayor parte del tiempo u otras formas.

En un cuaderno editado por Brasil (2006, p. 3), que tiene por objeto reflexionar sobre el aula como “espacio de vivencia, experimentación y construcción”, se aborda la organización del espacio físico y su relación con la dinámica de trabajo. En este sentido, se sugieren algunas estrategias que pueden contribuir para la construcción de vínculos, para la facilitación del diálogo y del encuentro entre las alumnas y alumnos de una clase, entre los cuales, se presentan y comentan imágenes de varias disposiciones de organización del espacio en el aula, afirmando que no existe una forma única y correcta de organizar el referido espacio. En este sentido, presentan bancos dispuestos uno detrás del otro, mesas agrupadas y disposición de los bancos en círculo, como se puede observar en las Imágenes 01,02 y 03.

- Bancos dispuestos uno detrás del otro - los alumnos se sientan así en esa disposición, en dirección a la pizarra. Se imaginamos el primer día de clase de un grupo de este aula, podremos deducir que tendrán algunas dificultades para verse, mirarse, reconocer unos a los otros. El aula está en dirección a la pizarra, para el (la) profesor (a), posiblemente, pero no para el grupo (Imagen 01).

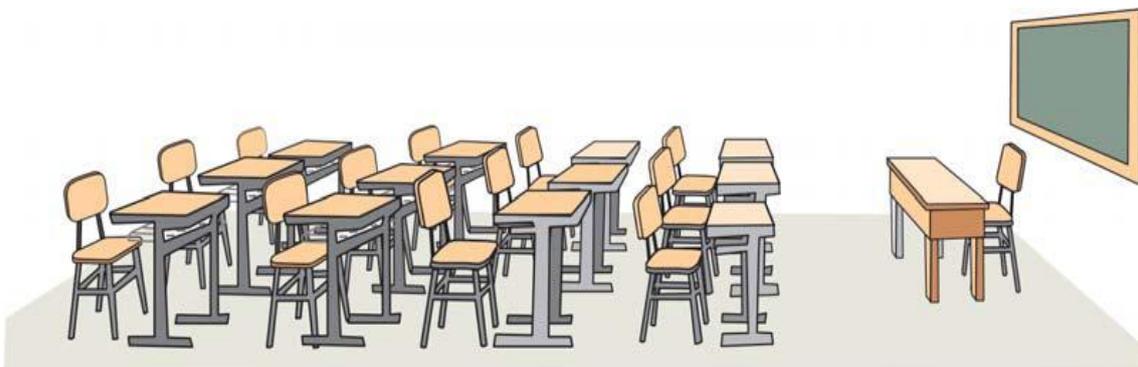


Imagen 1 – Bancos dispuestos en filas. (pp. 22-23)

- Mesas agrupadas – Si imaginamos que este espacio está ocupado por jóvenes y adultos, podremos verlos sentados en pequeños grupos y los elementos de cada grupo pueden verse, hablar directamente unos con otros y ver a los otros grupos. La pizarra no es el centro y el (la) profesor (a) puede estar en diferentes lugares, acompañando los diálogos y los trabajos de cada grupo. Este tipo de organización debe utilizarse siempre que deseamos proponer producciones escritas, conversaciones y discusiones en pequeños grupos (Imagen 02).

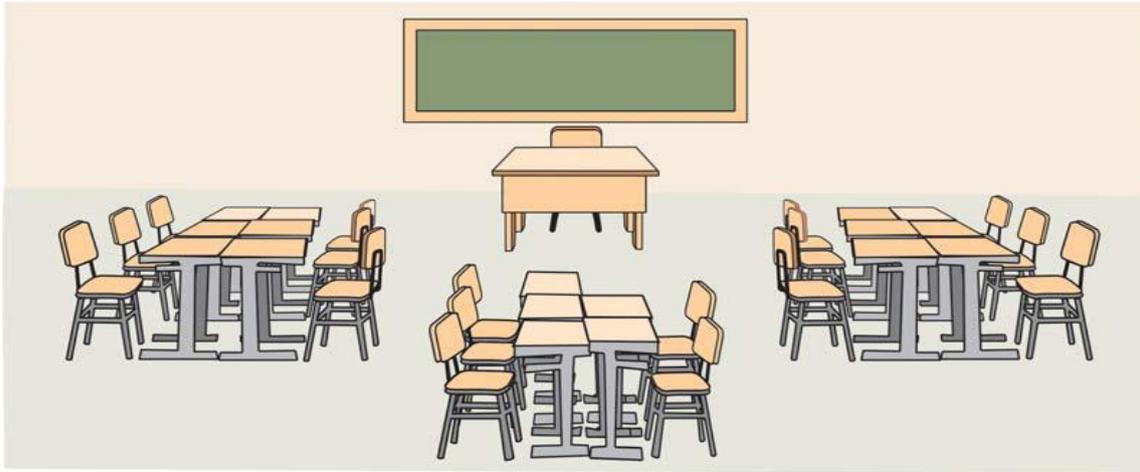


Imagen 2 - Mesas agrupadas. (pp. 22-23)

- Disposición de los bancos en círculo - No es posible señalar el lugar del (de la) profesor (a), ya que cada lugar está igualmente dispuesto en relación al otro: las personas están en un mismo nivel, en dirección al centro del círculo, pudiendo ver y dirigirse a cualquier otra, sin cualquier dificultad. La pizarra está fuera del círculo (Imagen 03).

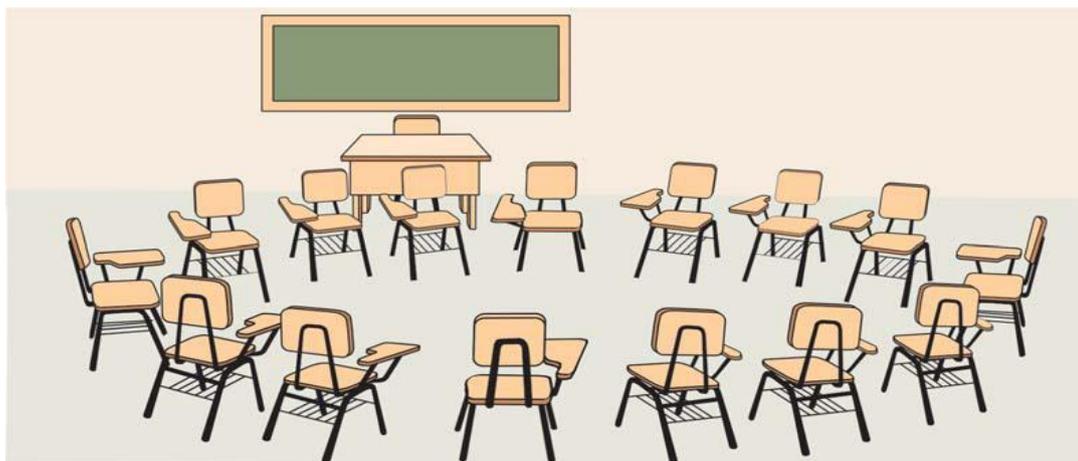


Imagen 3 - Disposición en círculo. (pp. 22-23)

Debemos considerar que una y/u otra manera se relaciona con objetivos distintos, favoreciendo relaciones entre alumnos y entre éstos y el (la) profesor (a).

En este sentido, Arends (2008) se refiere a varios modelos de enseñanza y respectiva organización del aula, de los cuales destacamos el modelo de enseñanza expositivo, el modelo de instrucción directa y el modelo de enseñanza designado como aprendizaje cooperativo.

El modelo de enseñanza expositivo, abordaje pedagógico que privilegia la explicación de nuevos contenidos e informaciones a los alumnos, requiere un ambiente muy estructurado, caracterizado por un profesor que sepa ser un orador activo y por alumnos que sean oyentes activos. De este modo, se torna fundamental la planificación y la gestión del espacio en un aula expositiva. Normalmente, los profesores prefieren disponer los bancos (mesas y silla) uno detrás del otro. Esta disposición más tradicional de la organización del espacio del aula era de tal forma considerada benéfica, en épocas anteriores, que las hileras de bancos estaban presas al suelo. Sin embargo, revela ser la más adecuada para situaciones en las cuales los alumnos deben concentrar su atención en el profesor, en la información escrita en la pizarra o proyectada, sea durante la exposición de un tema sea durante el trabajo individual en el lugar. La disposición tradicional ya presentada en la Imagen 01 está, también, representada en la Figura 02.

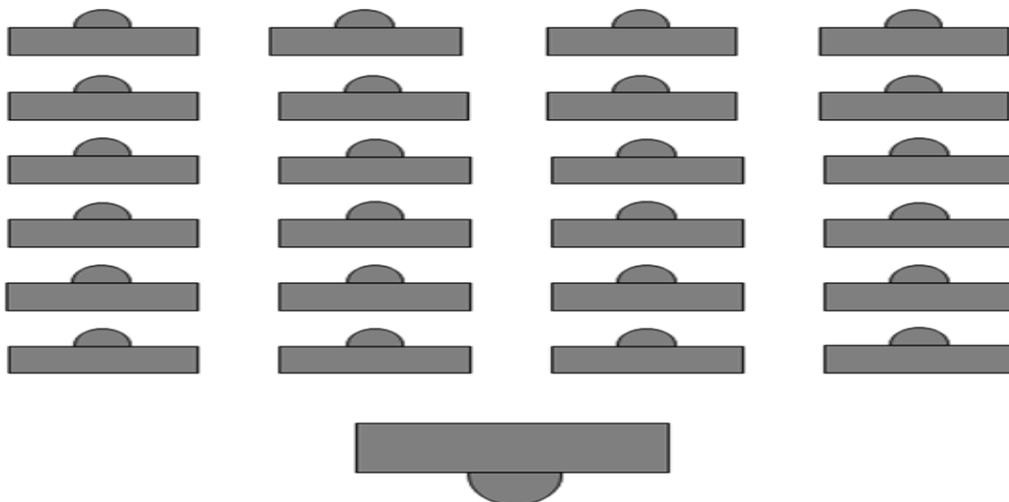


Figura 2 - Disposición de las carteras en filas y columnas, basado en Arends (2008, p.270)

El modelo de instrucción directa, abordaje a la enseñanza de competencias básicas y de materias secuenciales, en el cual las clases tienen objetivos muy orientados, requiere ambientes de aprendizaje firmemente estructurados por el profesor y orientados para la tarea. En este modelo, el ambiente de aprendizaje está muy centrado

en las tareas académicas y tiene por objeto mantener a los alumnos activamente involucrados. Por eso, es de extrema importancia la gestión y planificación del espacio. Aunque sea, a menudo, preferida la disposición tradicional, ya referida y presentada en la Figura 02, una variante de esta disposición es la formación en líneas horizontales, ilustrada en la Figura 03. Los alumnos se sientan cerca unos de otros, en un reducido número de líneas, lo que se revela útil para las demostraciones, ya que ellos están más próximos de los profesores y es importante que vean lo que va a ser demostrado. Pero, ninguna de estas disposiciones posibilita la discusión ni las actividades en pequeños grupos, es decir, no favorecen los abordajes de enseñanza centradas en los alumnos que dependen de la interacción entre los mismos. (ARENDS, 2008; RICHARDSON, 1997)

El modelo de enseñanza designado como aprendizaje cooperativo, además de ayudar a los alumnos en el aprendizaje de contenidos y competencias escolares, contempla metas y objetivos sociales y de relaciones humanas, surgiendo, así, la necesidad de dar una atención especial al uso del espacio en el aula y al mobiliario movable, como ya fue referido anteriormente. Dos de las disposiciones utilizadas para la organización del espacio durante el aprendizaje cooperativo son las del banco en grupos y la de los bancos en alas.

La disposición en grupos de cuatro o seis alumnos, como se puede observar en la Figura 04, se torna útil para la discusión en grupos, para el aprendizaje cooperativo y/o para otras tareas realizadas en pequeño grupo. Si se usa esta formación, los alumnos podrán cambiar sus bancos dirigidos para las exposiciones y/o demostraciones, de modo que se queden de frente para el profesor. (ARENDS, 2008; RICHARDSON, 1997).

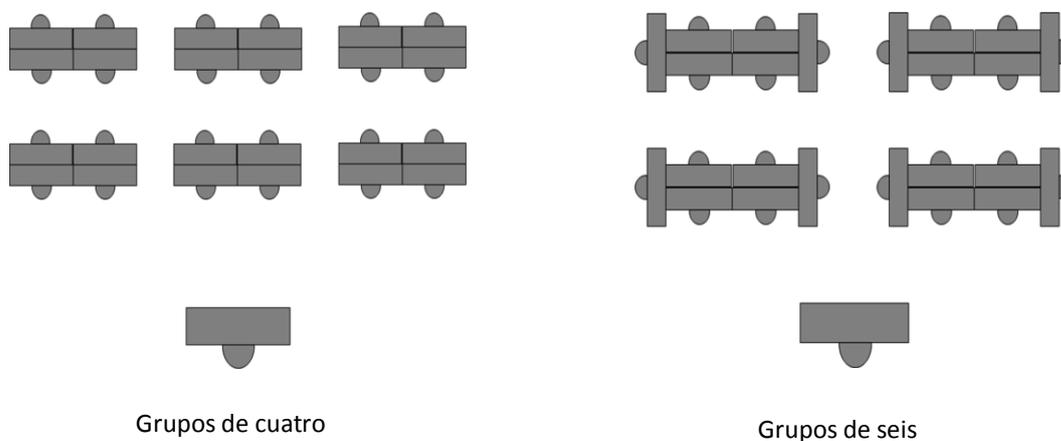


Figura 4 – Disposiciones de los bancos en grupos de cuatro y seis lugares/alumnos, basado en Richardson (1997, p. 95); Arends (2008, p. 359).

La disposición de los bancos en ala es una formación considerada particularmente inventiva para la flexibilidad en el aula y la desarrolló Lynn Newsome, una profesora de lectura en Howard County, Maryland. Utiliza una disposición de lugares flexible, lo que le permite alternar entre una clase de instrucción directa y una clase de aprendizaje cooperativa, en un período de tiempo muy corto. Los bancos están puestos en una formación en ala, conforme se puede observar en la Figura 05 (disposición frontal). Cuando solicitados, los alumnos en los bancos sombreados mueven sus bancos para las posiciones requeridas, conforme Figura 05 (disposición para aprendizaje cooperativo). Tanto de una forma como de otra, se consigue visualizar a todos los alumnos y el aula parece más amplia (ARENDS, 2008; RICHARDSON, 1997).

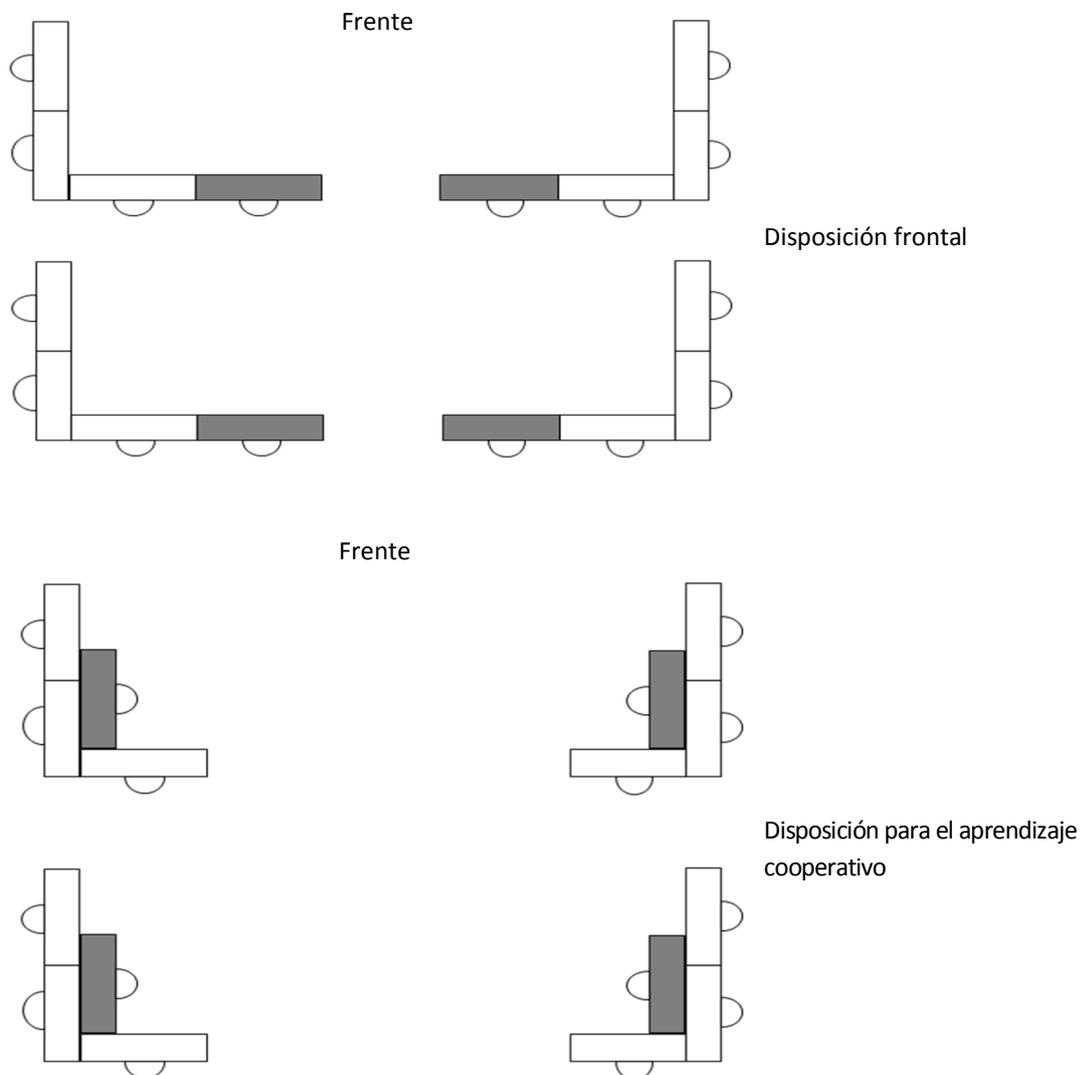


Figura 5 - Disposición de los bancos en ala. (Richardson, 1997, p. 95; Arends, 2008, p. 360)

En la mayoría de las clases, independientemente del modelo de enseñanza que se utilice, se torna necesario usar el diálogo o la discusión/debate. La discusión “es un procedimiento o una estrategia de enseñanza específico que puede usarse por sí solo o con una serie de modelos distintos” (ARENDS, 2008, p. 412). En este sentido, es un procedimiento esencial y transversal a casi toda la enseñanza. A través de la discusión, los alumnos tienen oportunidad de monitorizar su propio pensamiento y los profesores de poder corregir algunos fallos de razonamiento. Ora, la organización del espacio físico tiene en este caso, también, una importancia fulcral, ya que, como fue dicho anteriormente, las distintas disposiciones de los bancos afectan los modelos de comunicación en el aula. Así siendo, la disposición de los bancos en U y en círculo constituyen la mejor formación para las discusiones, pues permiten que los alumnos puedan verse unos a otros, condición fundamental para la interacción verbal.

La disposición en U, representada en la Figura 06, atribuye un lugar de destaque para el profesor, permitiéndole libertad de movimiento, dándole acceso rápido a la pizarra o permitiéndole su entrada dentro de la U siempre que necesite establecer contacto más próximo con algún alumno. Sin embargo, establece una cierta distancia emocional entre profesor y alumnos, además de que pone una distancia física considerable entre los alumnos que se sientan en la cima y los restantes.

La disposición en círculo mejora la interacción libre entre los alumnos, permitiéndoles conversar libremente unos con otros y minimiza la distancia emocional y física entre ellos. Sin embargo, le impide al profesor moverse libremente entre sus alumnos/y/o para la pizarra (Figura 07)

Figura 06 – Formación de bancos en U.

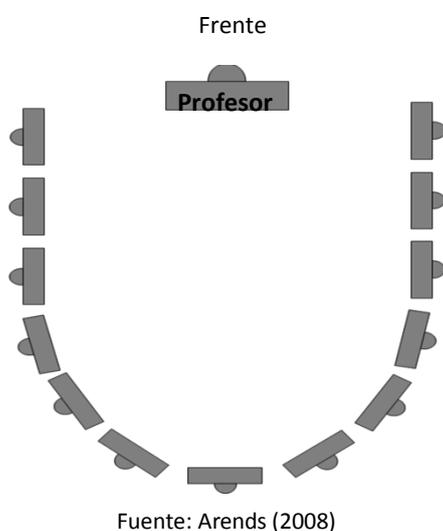
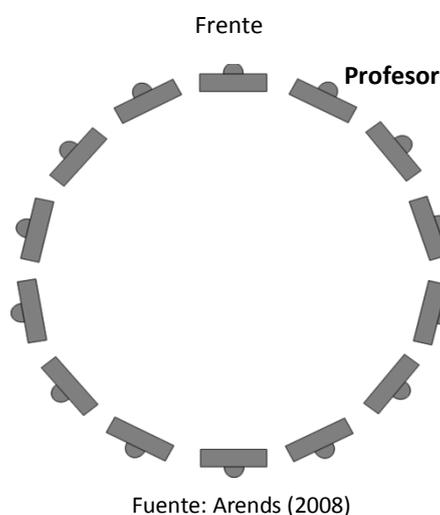


Figura 7 – Formación de bancos en círculo.



Como ya se observó, la acción pedagógica del profesor se observa en la organización que hace del espacio del aula. Si se pretende una práctica eficaz y la eficiencia es la meta, el espacio deberá adecuarse al ambiente, acorde con los objetivos que se quiere alcanzar.

En un aula, es el profesor que controla los recursos, los procesos y la didáctica. Si quiere efectuar un debate/y/o una discusión es esencial que organice a los alumnos del grupo y los bancos en círculo. Si las actividades que deben realizarse, mediante las tareas propuestas, van a ofrecer diálogos en grupo que van a enriquecer el proceso para que los objetivos pretendidos sean alcanzados, entonces se ponen los bancos en grupos de alumnos. Sin embargo, si sólo se pretende introducir un concepto nuevo, exponer una temática, se cambia el escenario para el sistema de hileras y columnas de bancos.

El espacio del aula debe ser un lugar agradable y tener condiciones necesarias a los diferentes aprendizajes – de lectura, de escritura y otras. Para que sea posible, es fundamental que estén reunidas condiciones de ambientación, de cuidado con el aula, preparación y adecuación a las prácticas pedagógicas. El espacio constituye, él mismo, un elemento formador, como referencial de posturas y aprendizajes (VERDINI, 2006). Martins y Niza (1998) refieren que una organización de clase que posibilite la realización de actividades variadas y modos de trabajo diversos, favorecerá a los niños de un grupo, ya que poseen saberes distintos respecto a los objetivos y a la naturaleza del lenguaje escrito, tienen ritmos de aprendizaje propios e intereses diversificados y utilizan estrategias distintas para leer y escribir. Quizá por esta razón Kounin (1970 apud FERREIRA; SANTOS, 2000, p. 41) afirme que una organización del aula exitosa es aquella que “mantiene un bajo nivel de comportamientos desviantes y produce un alto nivel de participación en la tarea.”

Varios trabajos de investigación (BEDNAZ; GARNIER, 1989; PERRET CLERMONT; NICOLET, 1988; apud MARTINS; NIZA, 1998 p. 243) han demostrado los beneficios, en términos de aprendizaje, que el debate de ideas, el intercambio de informaciones y la utilización de estrategias diversificadas traen para todas los niños, sea para los que revelan dificultades, sea para los niños con más conocimientos. De este modo “el trabajo en pequeños grupos constituidos por niños con niveles de conocimiento

diferenciados sobre lenguaje escrito estimula la construcción conjunta de conocimientos, facilitando, así, el aprendizaje del lenguaje escrito”. Estos autores se refieren a otros estudios también (BARNIER, 1989; FITZ-GIBBON, 1990; GOODLAD; HIRST, 1989 apud MARTINS; NIZA, 1998 p. 243) por haber demostrado que “la ayuda a un niño en la resolución de un determinado problema, por otro más avanzado (modelo tutorial) potencializa el aprendizaje de ambos”.

La organización del espacio y el Aprendizaje Cooperativo

En la ausencia de otro, el hombre no se construye hombre.
Vygotsky (1988 apud FONTES; FREIXO, 2004, p. 13)

El aprendizaje, para Alarcão y Tavares (1990, p. 86), es una construcción personal, en que sólo se aprende, si lo que se pretende aprender pasa a través de la experiencia personal de cada individuo. Esa construcción resulta de un proceso experiencial, interior, que confirma el carácter personal del aprendizaje y que se traduce en las “modificaciones que opera en el comportamiento exterior, observable, del sujeto”. El aprendizaje, bajo la óptica de una acción educativa, tiene por objeto ayudar a desarrollar las capacidades que permiten al alumno conseguir entrar en una relación personal con el medio en que vive haciendo uso de sus estructuras sensorio-motoras, cognitivas, afectivas y lingüísticas.

Berbaum (1993, p. 18) afirma que el aprendizaje se presenta como un efecto secundario de las situaciones vividas en el día a día. Todas las informaciones que recibimos contribuyen para la formación de nuestra personalidad. Refiere también que “el aprendizaje se manifiesta como un proceso omnipresente y multiforme, de consecuencias no necesariamente previstas. Una misma situación puede modificar simultáneamente el saber, el saber-hacer y el saber-estar.”

Perret-Clermon e Schuabauer-Leoni (1989, apud PÉREZ GÓMEZ, 1998a, p. 64) subrayan que:

El aprendizaje es un proceso fundamental de la vida humana, que implica acciones y pensamientos tanto como emociones, percepciones, símbolos, categorías culturales, estrategias y representaciones sociales. Aunque descrito, a menudo, como un proceso individual, el aprendizaje es también una experiencia social con varios compañeros (padres, profesores/as, colegas etc.).

El aprendizaje en el aula está siempre inherente a un grupo social, con interés y exigencias propias y se realiza dentro de una institución limitada por funciones sociales. El aprendizaje nunca es único y exclusivamente individual, ni se limita a las relaciones frente-a-frente de profesor/alumno. (PÉREZ GÓMEZ, 1998b).

En este sentido, se puede abordar el aprendizaje cooperativo, modelo/método/estrategia de enseñanza que, más allá de ayudar a los alumnos en el aprendizaje de contenidos y competencias escolares, contempla metas y objetivos sociales y de relaciones humanas. (ARENDS, 2008).

Según Monereo e Gisbert (2002, p. 16),

la diversidad de métodos de aprendizaje cooperativo y sus ilimitadas posibilidades de creación y combinación, debido a las necesidades educativas, enriquecen los recursos del cuerpo docente y lo dotan de una herramienta extremadamente potente para ajustarse a la diversidad de condiciones del ambiente escolar.

El origen del modelo de aprendizaje cooperativo remonta a la Grecia antigua. Los estudios más recientes se relacionan con las investigaciones de los psicólogos educacionales y teóricos de la pedagogía del siglo XIX Herbat, 1831; Froebel, 1826; Pestalozzi, 1819-1826, así como con las teorías de aprendizaje de procesamiento de información y con los investigadores del conocimiento cognitivo, como Piaget, 1926 y Vygotsky, 1978.

John Dewey (1859-1952 apud ARENDS, 2008; FREITAS; FREITAS, 2003; LOPES; SILVA, 2009), a fines del siglo XIX, comienzo del siglo XX, ya había llamado la atención para el compartir en los aprendizajes con el objeto de tornar la escuela más próxima a la vida en sociedad, exigiendo a los profesores un ambiente de aprendizaje que se caracterizara por procedimientos democráticos y procesos científicos.

Más tarde, Herbert Thelen, 1954-1960, desarrolló estudios sobre la dinámica de grupos, estudio de comportamiento de las personas interactuando en grupo, dedicó particular atención a los estados emocionales derivados de esas interacciones. Para Dewey, 1859-1952 y Thelen, 1954-1960, la mejor forma de realizar importantes objetivos educacionales (comportamiento y procesos cooperativos) tendría que pasar por la estructuración del aula y de las actividades de aprendizaje de los alumnos. (ARENDS, 2008; FREITAS; FREITAS, 2003)

Slavin fue uno de los fundadores del aprendizaje cooperativo y “cree que la perspectiva de grupo del aprendizaje cooperativo puede modificar las normas de la cultura de los jóvenes y tornar más aceptable la excelencia en tareas de aprendizaje académico” (ARENDS, 2008, P. 345). Para que los alumnos adquieran importantes competencias sociales y de colaboración, que van a utilizar durante toda su vida, es fundamental que se establezca el ambiente de aprendizaje cooperativo. En este sentido, Freitas y Freitas (2003, p. 8) subrayan que,

En un gran porcentaje de casos, los alumnos en ambientes donde se practica el aprendizaje cooperativo tienen mejores resultados en diversos aspectos de su vida escolar: más motivación por el estudio, alcanzan un nivel de conocimientos más elevado y se ajustan mejor socialmente. Adicionalmente, la investigación verificó que los alumnos con dificultades de aprendizaje también obtenían mejores resultados si estaban integrados en grupos de aprendizaje cooperativo.

Para que una clase sea cooperativa, es decir, para que un grupo desarrolle un trabajo cooperativo, es necesario que estén presentes cinco condiciones que, según Johnson, Johnson; Holubec (1993, 1999 apud FONTES; FREIXO, 2004; LOPES; SILVA, 2009; MONEREO; GISBERT, 2002), estimulan la cooperación en el seno del grupo:

1. interdependencia positiva – el éxito de cada elemento se relaciona con el resto del grupo;
2. interacciones cara a cara – interacción estimulante que permite el desarrollo de la autoestima, usando y desarrollando competencias sociales;
3. responsabilidad individual – compromiso individual y responsabilidad personal para conseguir alcanzar los objetivos del grupo;
4. competencias sociales – desarrollo de competencias interpersonales y de pequeño grupo necesarias para la cooperación;
5. autorreflexión de grupo – evaluación frecuente y regular del funcionamiento del grupo, en función de los objetivos y de las relaciones de trabajo, con la finalidad de mejorar la eficacia del mismo.

Estas condiciones permiten diferenciar el aprendizaje cooperativo del trabajo de grupo tradicional, presentadas de forma resumida en la Tabla 01, aunque, en ciertos casos, los grupos “tradicionales” puedan presentar características propias del

aprendizaje cooperativo. (FONTES; FREIXO, 2004; LOPES; SILVA, 2009; MONEREO; GISBERT, 2002).

El modelo de aprendizaje cooperativo, tal como todos los modelos educacionales, se caracteriza, en parte, por sus estructuras de tareas, de objetivos y recompensas, solicitando la cooperación e interdependencia entre alumnos. Así, éstos son estimulados a trabajar en conjunto en una tarea común, teniendo que orientarse, llegar al consenso, en fin, esforzarse de modo que concluyan la tarea con éxito. (ARENDS, 2008).

Tabla 01 - Diferencias entre grupos de trabajo tradicional y de aprendizaje cooperativo.

Grupos de aprendizaje cooperativo	Grupos de trabajo tradicional
Interdependencia positiva	Não hay interdependencia
Responsabilidad individual	Não hay responsabilidad individual
Heterogeneidad	Homogeneidad
Liderazgo compartido	Hay un líder designado
Responsabilidad mutua compartida	No hay responsabilidad compartida
Preocupación con el aprendizaje de los otros elementos del grupo	Ausencia de preocupación con el aprendizaje de los otros elementos del grupo
Énfasis en la tarea y también en su manutención	Énfasis en la tarea
Enseñanza directa de los <i>skills</i> sociales	Se asume la existencia de los <i>skills</i> sociales, por lo que se ignora su enseñanza
Papel del profesor: observa e interviene	El profesor ignora el funcionamiento del grupo
El grupo acompaña su productividad	El grupo no acompaña su productividad

Fuente: Freitas y Freitas (2002)

El aprendizaje cooperativo utiliza una estructura de tarea y de recompensa diferente para promoción del aprendizaje de cada alumno: la primera exige que los alumnos, organizados en pequeños grupos, realicen las tareas escolares en conjunto, mientras la segunda valoriza tanto el esfuerzo colectivo como el individual (ARENDS, 1997).

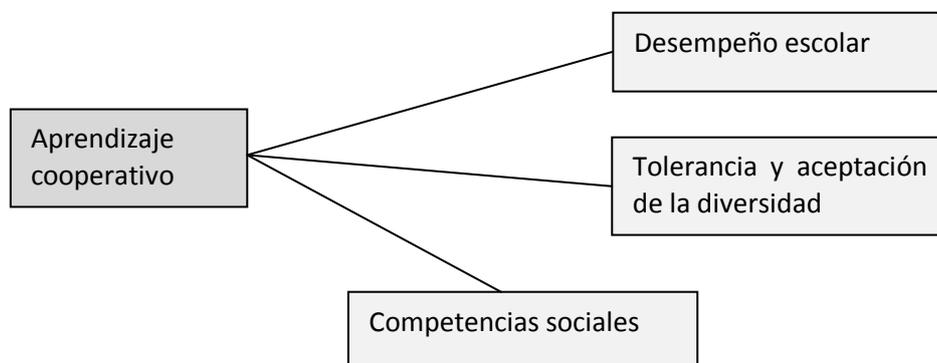
Para Slavin (2003) los métodos de aprendizaje cooperativo son estrategias educativas, estructuradas y sistemáticas que pueden usarse en cualquier nivel de enseñanza y en casi todas las asignaturas/áreas curriculares.

En la misma línea, Arends (2008 p. 345) caracteriza el aprendizaje cooperativo de la siguiente forma:

- Los alumnos trabajan en equipo para alcanzar los objetivos de aprendizaje.
- Los equipos son constituido por los alumnos de un rendimiento elevado, medio y flojo.
- Siempre que es posible, los equipos (VERIFICAR) incluyen una mezcla de etnias, culturas y género.
- Los sistemas de recompensa son orientados para el grupo así como para el individuo.

La realización escolar, la tolerancia y la aceptación de la diversidad y el desarrollo de competencias sociales son los tres objetivos educativos del modelo de aprendizaje cooperativo. Los efectos originados se prenden con el hecho de beneficiar tanto a los buenos como a los malos alumnos, en el sentido de que los buenos alumnos ayudan a los otros, lo que mejora también sus conocimientos, de existir una mayor tolerancia y aceptación de personas que son diferentes, por la etnia, la cultura, clase social u otras y de enseñar a los alumnos competencias de cooperación y colaboración que van a utilizar a lo largo de sus vidas (Arends, 2008), conforme se puede observar en la Figura 10.

Figura 10 - Resultados del alumno en el aprendizaje cooperativo.



Fuente: Arends (2008)

Una clase de aprendizaje cooperativo presenta, según Arends (1997, 2008), seis etapas que se describen a seguir y se representan en la Tabla 02:

1. El profesor comienza la clase, describiendo sus objetivos, motivando a los alumnos para el aprendizaje – factor muy importante para que los alumnos comprendan los procedimientos y las reglas que van a aplicarse en la clase;
2. El profesor comunica las informaciones pertinentes sobre el trabajo que va a realizar, a través de exposición oral o lectura de textos.
3. El profesor organiza a sus alumnos por grupos de trabajo –etapa difícil, pues además de poder originar alguna confusión, el profesor debe tener en consideración si debe o no atribuir papeles a algún alumno en particular, designar la responsabilidad por la tarea o material o el papel de moderador, como por ejemplo;
4. Los alumnos trabajan en grupo, en la realización de tareas interdependientes, con el apoyo del profesor;
5. Presentación del trabajo al grupo;
6. Reconocimiento de los esfuerzos del grupo y de los esfuerzos individuales.

Tabla 02 - Sintaxis del modelo del aprendizaje cooperativo

Etapas	Comportamiento del profesor
Etapa 01: Clarificar los objetivos y establecer el estar listo.	El profesor presenta los objetivos de la clase y establece el estar listo para el aprendizaje.
Etapa 02: Exponer la información.	El profesor expone la información a los alumnos oralmente o a través de un texto.
Etapa 03: Organizar a los alumnos en equipos de aprendizaje.	El profesor explica a los alumnos como formar equipos de aprendizaje y ayuda a los grupos a hacer la transición de forma eficiente.
Etapa 04: Ayudar en el estudio y en el trabajo de equipo.	El profesor ayuda a los equipos de aprendizaje durante la realización del trabajo.
Etapa 05: Verificar la materia.	El profesor verifica el conocimiento de los alumnos sobre la materia de aprendizaje o los grupos exponen los resultados de su trabajo.
Etapa 06: Ofrecer reconocimiento.	El profesor encuentra formas para reconocer el esfuerzo y la realización a nivel individual y de grupo.

Fuente: Arends (2008)

Como ya se explicó en el punto anterior, el uso del espacio en el aula, así como del mobiliario móvil exige una atención especial en una clase de aprendizaje cooperativo.

El modelo de aprendizaje cooperativo presenta una gran variedad de abordajes, desde los más prescriptivos y concretos hasta los más conceptuales y flexibles. Sin embargo, todas tienen como objetivo principal facilitar y promover la realización personal, contribuyendo para la responsabilización de todos los elementos del grupo por su éxito y de los otros. (FONTES; FREIXO, 2004; ARENDS, 2008).

Según Freitas y Freitas (2003) esa diversidad de abordajes al modelo de aprendizaje cooperativo es uno de los factores que contribuye para la gran divulgación y uso de la misma en las escuelas y en los otros contextos de aprendizaje.

Uno de los pasos más difíciles para el profesor que utiliza el aprendizaje cooperativo es, de alguna forma, el proceso de distribuir a los alumnos por grupos, modificar la disposición de los bancos siempre que sea necesario, y hacerlos empezar a trabajar. Si esta etapa no se la planifica ni administra cuidadosamente, puede originar confusión. Por eso, las primeras tentativas de aprendizaje en grupo serán mejores si el profesor planifica la acción, es decir, define y exige reglas y procedimientos bien estructurados. Después de algún tiempo de trabajo cooperativo podrá permitir una mayor flexibilidad (ARENDS, 2008).

La oportunidad más importante inherente al aprendizaje cooperativo es la posibilidad de los alumnos con necesidades especiales y de diferentes orígenes trabajar juntos en grupos cooperativos y en proyectos especiales. El aprendizaje cooperativo es una oportunidad importante para los alumnos con incapacidades poder participar totalmente en la vida del aula, tal como lo es para los alumnos de diferentes herencias étnicas desarrollar una mejor comprensión unos de otros. (ARENDS, 2008, p. 363)

Consideraciones finales

A lo largo de este texto, orientamos nuestra atención en aspectos que están intrínsecamente relacionados con el aula. Primeramente, focalizamos el espacio del aula y el ambiente de aprendizaje, pues aunque se reconozca que existen diferencias entre ellos, los mismos se mantienen relacionados. Más adelante, se analiza la importancia de la organización del aula en la dinámica de trabajo y en los aprendizajes de los alumnos y dimos a conocer diferentes tipos de organización del mismo, en lo que se refiere a la disposición de los bancos, desde la disposición tradicional, que consiste en poner bancos unos atrás de otros, indicadas esencialmente para clases expositivas, la disposición en U o en grupo, que permiten un aprendizaje “más” cooperativo y una mayor interacción verbal. Posteriormente, abordamos algunos aspectos que se prenden con el aprendizaje cooperativo, en que la organización del espacio requiere una atención especial.

Así, creemos poder contribuir para el desarrollo de las actividades pedagógicas y didácticas mostrando que debe haber una flexibilización del espacio, en que los bancos y otros materiales puedan ser fácilmente movidos en función de las necesidades del profesor y de los alumnos, no descuidando el nivel de coherencia entre los objetivos y la dinámica propuesta para su realización, o los métodos de enseñanza y aprendizaje caracterizadores del modo de trabajar de cada uno, armonizando con lo dicho por Zabalza (2001) y por Hall (1986) sobre la importancia de la coherencia entre el plan y la función, siendo fundamental que los profesores, tanto en la formación inicial como en la formación continua, tomen conciencia de su influencia en el éxito o no de los alumnos.

Referencias

ARENDS, R. I. *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill, 1997.

_____. *Aprender a ensinar*. 7. ed. Lisboa: McGraw-Hill, 2008.

AUGUSTOWSKY, G. *Las paredes del aula*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2005.

ACORDO ortográfico 2009. Dicionário Editora da Língua Portuguesa 2010. Porto: Porto Editora, 2010.

BERBAUM, J. *Aprendizagem e formação*. Porto: Porto Editora, 1993.

BRASIL. *Trabalhando com a educação de jovens e adultos: a sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria-Executiva, Secretaria de Educação Continuada, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno2.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2012.

DURKHEIM, É. *As regras do método sociológico*. Tradução Eduardo Lúcio Nogueira. 7. ed. Lisboa: Presença, 1998.

_____. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totémico na Austrália*. Tradução Miguel Serras Pereira. Oeiras: Celta Editora, 2002.

FERREIRA, M. S.; SANTOS, M. R. *Aprender a ensinar: ensinar a aprender*. 3. ed. Porto: Edição Afrontamento, 2000.

FERRÃO TAVARES, C. *Os Media e a aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.

FONTES, A.; FREIXO, O. *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

FORNEIRO, M. L. I. Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de educación*, Espanha, n. 47, p. 49-70. maio/ago. 2008.

Disponível em: < <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80004705>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

FREIRE, M.; PIRES da COSTA, E. A. Dois olhares ao espaço-ação na pré-escola. In: MORAIS, R de (Org.). *Sala de aula: que espaço é esse?*. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2008. p. 95-100.

FREITAS, L. V.; FREITAS, C. V. *Aprendizagem cooperativa: teoria e prática*. Porto: Edições ASA, 2003.

HALBWACHS, M. *La mémoire collective*. Paris: Presses Universitaires de France, 1950. Livro em francês com tradução para português. *A memória coletiva elementares da vida religiosa*, Oeiras: Celta. (no prelo).

HALL, E. T. *A dimensão oculta*. Lisboa: Relógio d'água editores, 1986.

LÉVI-STRAUSS, C. La notion de structure en ethnologie. In: _____ *Anthropologie structurale*. Paris: Plon, 1953. p. 303-351.

LOPES, J.; SILVA, H. S. *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa : Lidel, 2009.

MARTINS, M.; NIZA, I. *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

MAUSS, M. Ensaio sobre as variações sazonais das sociedades esquimó. In : _____ *Sociologia e antropologia*. San Pablo: EPU, 1904-1905. p. 237-331.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Puerto Alegre: Artmed, 1998a. p. 27-65.

_____. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Puerto Alegre: Artmed, 1998b. p. 67-97.

MONEREO, C. F.; DAVID DURAN GISBERT, D. D. *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé, 2002. p. 16.

RICHARDSON, V. Tempo e espaço. In: ARENDS, R. I. *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill, 1997.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Puerto Alegre: Artmed, 1998.

SILVANO, F. *Antropologia do espaço*. 2. ed. Lisboa: Celta Editora, 2007.

SLAVIN, R. Cooperative learning and achievement: theory and research. In: WEINER, I. B.; REYNOLDS, W. M.; MILLER, G. E. *Handbook of psychology: education psychology*, 2003. p.177-196.

TAVARES, J.; ALARCÃO, I. *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina, 1990.

VERDINI, A. de S. *A sala de aula como espaço de leitura significativa*. Rio de Janeiro: ONG Leia Brasil, [2006?]. Disponible em: <
http://www.leiabrasil.org.br/old/material_apoio/formacao_leiturasignificativa.htm>.
Acceso en: 21 jul. 2012.

ZABALZA, M. A. *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA, 2001.

Recibido en: 09/11/2011

Aceptado para publicación en: 15/05/2012