

revista

COMUNICACION



Memoria III Congreso
de

Filología, Lingüística y Literatura
Isaac Felipe Azofeifa

INSTITUTO
TECNOLOGICO
DE COSTA RICA

Revista Comunicación (1988).- - Cartago, C.R. Instituto
Tecnológico de Costa Rica, 1988 –

v. ; 28 cm

ISSN 0379-74

MAS ALLA DEL METODO

Reflexiones sobre el problema educativo en Costa Rica

Judit Tomcsanyi

I. Síntomas del problema educativo

De acuerdo con la perspectiva de este congreso, el objetivo del presente trabajo es reflexionar acerca de un problema que consideramos básico en la crisis educacional en Costa Rica, partiendo de la idea de que la solución que trate de remediar tal situación en crisis, debe atacar el problema básico. Esta reflexión desea contribuir a identificar este problema y sentar las premisas teóricas para elaborar las actividades educativas concretas que lo prevengan.

El enfoque que le hemos dado a este trabajo podrá parecer a primera vista que se halla fuera del enfoque específico del congreso, en cuanto que no atañe particularmente al quehacer del especialista en literatura o lingüística, es decir, del filólogo. Tampoco consideramos teorías literarias o gramaticales concretas en cuanto a sus valores o factibilidad para la enseñanza, ya que éste nos parece un problema secundario. Estamos sumamente convencidos de que nada vale renovar los contenidos o métodos de las disciplinas en particular, si el problema se encuentra más allá de eso, mucho más profundo, en una falta de reflexión seria sobre lo que realmente significa la enseñanza. Por eso, este trabajo propone como tarea principal desenmascarar algunos problemas fundamentales en la actividad educativa **en general** de este país y sostiene que solamente tomando en consideración estas premisas básicas se podrá trabajar luego en la elaboración de programas educativos específicos, ya sean de literatura, de gramática o de cualquier otra materia. Poniendo en términos algo simplificados, lo que importa no es tanto qué enseñamos, sino cómo lo hacemos. Entendemos que la tarea de la educación no es enseñar la verdad, sino enseñar a buscarla, es decir, pensar. De esta manera, nos parece importante abordar más de cerca el problema de lo que es pensar y lo que no lo es, asunto que requiere inevitablemente alguna indagación en el terreno de la psicología, cosa que hacemos con toda la salvedad anterior.

Partiremos de la premisa de que la educación

es una actividad que busca llevar a cabo un proceso psicológico en el individuo que se llama aprendizaje, de manera que es viable analizar el problema educativo desde el punto de vista psicológico, investigando el proceso psíquico que se da como resultado de la práctica educativa en condiciones óptimas y en las condiciones actualmente dadas. Detectando las anomalías de esta manera y utilizando las soluciones que la psicología sugiere, podremos elaborar los cambios necesarios en la práctica educativa actual.

Empezaremos por discutir en grandes rasgos el concepto de aprendizaje y a determinar de ahí los síntomas del problema educativo en Costa Rica. Es indiscutible que el proceso de aprendizaje comprende la construcción de estructuras cognitivas en la mente del individuo que equivale a realizar su capacidad reflexiva inherente de ser humano, construyendo una "competencia cognitiva", o sea, su base para entender y actuar espontánea y razonadamente ante sus tareas. En este proceso constructivo hay una parte que le toca al exterior, y otra que le toca al individuo. Simplificando los factores podríamos definirlo como una interacción entre el estudiante como individuo y educador como factor exterior. Un problema científico que emerge aquí es determinar con mayor exactitud, en qué medida y en qué forma participan ambos en el proceso de aprendizaje. Dos posiciones extremas — correspondientes a las teorías de conocimiento empirista y racionalista, respectivamente — son,

1. la que atribuye el papel principal al exterior al cual el individuo imita, y,
2. la que considera el exterior como un mero estímulo activador que pone en marcha un mecanismo mental innato para desarrollar la competencia cognitiva.

Nos parece importante afirmar que posible-

mente el proceso de aprendizaje sea un desarrollo más complejo que los procesos arriba esbozados, probablemente una interacción dialéctica entre ambos tipos de proceso, que comprende tanto la creación subjetiva como la adecuación comparativa de ésta con la realidad externa y su consecuente modificación hasta alcanzar un nivel de reflejo que permite la adaptación óptima al medio. Sin embargo, para los propósitos del presente análisis nuestro interés está en subrayar el momento creativo del aprendizaje: éste implica básicamente una **generalización o abstracción** a partir de lo empíricamente observado, generalización que, si bien se deberá evaluar en cuanto a su adecuación para resolver tareas dentro del contexto exterior, y por esa misma razón deberá ser, en cierta medida, un patrimonio socio-cultural del grupo humano en que al individuo le ha tocado nacer, y, en este sentido, exterior a él, pero **no por eso deja de ser al mismo tiempo creación individual suya**. Es decir, el verdadero aprendizaje, la adquisición constructiva de algún conocimiento, para que pueda ser empleado según las capacidades espontáneas de la persona, o sea, para que sirva de sustento para algún trabajo intelectual (globalmente, para toda tarea que requiera pensamiento, o sea, para todo trabajo genuinamente humano), tiene que ser una creación interna del conocimiento. En otras palabras, es en virtud de un aprendizaje realizado como creación que se desarrolla la capacidad de usar creativamente lo aprendido, o sea, la competencia cognitiva, y con esta reflexión sobre la naturaleza del aprendizaje hemos llegado al punto de detectar el síntoma sumamente preocupante de la situación educativa costarricense: los estudiantes, productos de la enseñanza, **no tienen esta capacidad creativa**, es decir, según lo implicado en nuestra tesis anterior, **no saben pensar**. Si aceptamos la posición arriba expuesta sobre el proceso de aprendizaje, es claro que sin el momento de creación subjetiva, como parte fundamental del proceso, el resultado, o sea, la construcción de la competencia cognitiva queda seriamente dañada, en el mejor de los casos será un cúmulo inactivo de conocimientos que la persona es incapaz de utilizar adecuadamente, será **algo ajeno a él**.

II. Analogía con el problema básico en las neurosis.

Para comprender la trascendencia fatal de esta situación en cuanto a las dificultades posteriores que engendra, nos ha parecido interesante

enfocar el problema, como lo hemos señalado antes, desde el punto de vista psicológico, específicamente en la forma de comparar el proceso de la construcción de la capacidad cognitiva con el proceso del desarrollo de la personalidad entera, ya que los dos procesos no sólo van paralelos en el desarrollo humano, sino que, probablemente, se relacionan, aunque no conozcamos concretamente en qué forma. De todos modos, es razonable suponer que, como procesos psíquicos, tengan elementos comunes en su desarrollo y, quizás, sea factible postular analogías entre el desarrollo de las neurosis en general, y el de una capacidad cognitiva deformada. El objetivo de establecer tales analogías es doble:

1. llamar la atención sobre la seriedad del problema desde un punto de vista pocas veces abordado, y
2. sugerir algunas maneras de corrección en los métodos de enseñanza, basadas en este análisis.

Partimos de una concepción de la neurosis desarrollada por Karen Horney, una de los representantes del "socioanálisis", corriente neofreudiana que integra enfoques del psicoanálisis relacionados con los nombres de Alfred Adler, Erich Fromm, Harry Stack Sullivan, entre otros. Horney define la neurosis como trastorno psíquico que consiste en el desarrollo de una personalidad enajenada de su propio yo, producido fundamentalmente por la angustia. La enajenación de sí mismo se manifiesta básicamente en la falta de espontaneidad del individuo, producto, a su vez, de la falta de autorrealización, o sea, de una afirmación clara de "quien soy". Comparando esta descripción del carácter general de las neurosis con los problemas anteriormente descritos sobre el desarrollo de la competencia cognitiva, encontramos que en ambos casos es común la incapacidad de la realización individual (creatividad espontánea) y la enajenación del propio yo (en caso del aprendizaje, frente al conocimiento). Podemos, entonces, postular que el desencadenamiento del proceso que conduce a tal estado podrá ser análogo en los dos casos. Procederemos, por lo tanto, a examinar con más detalle el desarrollo de las neurosis, siguiendo si hay pruebas para considerar análogo el desarrollo de los problemas de aprendizaje antes esbozados.

III. La estructura de la personalidad neurótica y su desarrollo.

Una de las divergencias básicas de la teoría de Horney, con respecto al psicoanálisis clásico en la caracterización de las neurosis es que parte de la angustia como factor original, producida por las circunstancias, sobre todo relativas a las conexiones interpersonales del niño en la infancia, o sea, no es un desarrollo basado en rasgos biológico—instintivos lo que produce las neurosis, como lo postula Freud. La angustia es esencialmente la sensación general de sentirse desamparado e inerte en un ambiente hostil y amenazador, sensación que se produce en el niño cuando varios factores desafortunados en su ambiente infantil coinciden para dañar seriamente su autoestima. La producción de esta angustia básica, como la llama Horney, es el comienzo del desarrollo del carácter neurótico, en caso de que no se produzcan cambios favorables en las condiciones de vida de la persona. La angustia básica conduce a la elaboración de tendencias de comportamiento cuya finalidad es proteger la persona contra la angustia. Tales estrategias pueden tomar características distintas, según las condiciones específicas que han producido la angustia básica, pero todas tienen en común los siguientes rasgos:

1. la falsificación o negación del verdadero yo, con el fin de encubrir su propia debilidad, y el consiguiente afán de evitar errores a toda costa, de aparentar perfección;
2. la rigidez y compulsividad del comportamiento, de acuerdo con las exigencias de la estrategia neurótica;
3. la contradicción inherente entre el sentimiento de debilidad y la necesidad apremiante de la perfección (contradicción que generalmente se complica con otros tipos de contradicciones en las neurosis, que no detallamos aquí).

Estas propiedades del carácter neurótico traen consigo una especie de "círculo vicioso" que opera en la dirección del agravamiento de la situación: la sensación de debilidad produce la tendencia de la autonegación, o enajenación del propio yo, en favor de buscar la aparente perfección, pero la contradicción inherente entre la debilidad como sentimiento real, y la perfección como ilusión imposible, produce necesariamente más angustia, lo que contribuye a redoblar los esfuerzos para

conseguir fingir perfección con el fin de calmar la angustia, y así, sucesivamente. Salir de una situación así significa para la persona afrontar el terror de la angustia apoyándose en sus propias fuerzas, lo que equivale para él, sin armas, cosa que es sumamente difícil de realizar y muchas veces requiere una dolorosa lucha mediante la terapia.

Veamos ahora, qué coincidencias se observan entre el desarrollo de las neurosis y las insuficiencias de aprendizaje que nos interesa aquí.

Nuestro punto de partida es que la falta de creatividad espontánea, lo que se puede llamar brevemente falta de pensamiento, se debe esencialmente a las mismas razones que producen las neurosis, a saber, a una angustia básica de sentirse débil e incapaz frente a las exigencias de un medio hostil. ¿Cómo y por qué se desarrolla tal angustia en el educando?

Como hemos visto, la base de un desarrollo psíquico sano en el niño es tener el sentimiento de ser aceptado dentro de su medio, en otras palabras, sentir lo que le rodea como parte de él, de su vida, y concebirse como parte del mundo exterior. Si estos lazos de integración se rompen o no se desarrollan, el individuo se sentirá externamente solitario, afuera, incómodo en su medio, lo que producirá angustia y consecuentes estrategias para buscar alivio (que son básicamente tres: aislamiento, poderío, sumisión), pero éstas, como armas de defensas, en lugar de ayudar la integración, aumentan la hostilidad y, en última instancia, la enajenación de la persona.

Ahora bien, en el proceso educativo, para lograr un desarrollo sano de la competencia cognitiva, o sea, un aprendizaje verdadero, parece que es fundamental establecer los mismos lazos de integración entre el individuo y, en el caso específico del aprendizaje, el conocimiento como patrimonio cultural y parte del medio exterior. En otras palabras, parece ser necesario que el niño llegue a sentir como suyo lo que se le plantea como conocimiento por adquirir, al mismo tiempo que se sienta aceptado y cómodo en la situación del aprendizaje. Lograr esto significa realizar el momento de creación subjetiva de lo que ya hemos hablado, por medio del cual vuelve a construir para sí lo que se le da a conocer, haciéndolo suyo, o sea, integrando en sí la realidad e integrándose a ella, al mismo tiempo.

Cuando no sucede esto, el individuo, en nuestro caso el educando, experimenta la falta de integración como una distancia entre él y lo que se le enseña. Su primera reacción es el rechazo ante la incomodidad que emerge de este sentimiento de

distancia, lo que se manifiesta como aburrimiento. En este momento el educador suele echar mano a la obligación, esforzando a su alumno a cierto rendimiento. Entonces surge la angustia, la que obliga a la persona a buscar, en lugar de la construcción del conocimiento, la estrategia de librarse en la forma más rápida posible de la angustia. Y es lógico: la angustia es como el dolor, y nadie puede construir tranquilamente cuando le aprieta un dolor. Es decir, las energías de la persona se encaminan, no ya en la dirección de la construcción del conocimiento, sino en la de aplicar la angustia. Se ofrecen dos caminos fundamentales en este sentido: abandonar abiertamente el estudio, evitando así la situación que despierta angustia, o entrar en un juego de fingir o imitar conocimiento, esforzándose a crear la ilusión de que se tiene conocimientos, estrategia que puede realizarse o en una actitud sumisa de memorizar y repetir, o en un "faroleo" constante con palabras vacías. En todos estos casos la actitud es claramente análoga con la actitud neurótica en el sentido de que bloquea los caminos del verdadero aprendizaje, la construcción del propio yo y obliga al individuo a gastar sus energías desesperadamente en una lucha fútil por librarse de la angustia. Es claramente detectable aquí la falsificación de la autenticidad propia, así como la rigidez, y complusividad de la actitud. Pensemos, por ejemplo, en la desesperación tantas veces vista que causa en los estudiantes el verse expuestos a resolver alguna tarea en público: es el temor de cometer algún error que es imperdonable en virtud de su esfuerzo de encubrir su propia debilidad profundamente sentida. Otro lado de la misma moneda es la compulsiva necesidad de muchos estudiantes de acentuar, ante cualquier intervención en clase, que están conscientes de no saber mucho del asunto y que probablemente están equivocados. Al decir esto, están previniendo la temida posibilidad de cometer un error y no mostrarse infalibles. Esta postura revela, asimismo, la presencia de la contradicción interna entre sentirse irremediabilmente tontos y querer saber omniscientes, contradicción que está minando constantemente la raquítica autoestima de la persona, arrojándolo al círculo vicioso sin salida, antes mencionada.

Y estas actitudes se observan con muchísima mayor frecuencia como para poderlas atribuir simplemente a características personales de poca inteligencia, pereza, timidez o falta de responsabilidad. No podemos dejar de ver que es una práctica educativa errónea que casi inevitablemente llega a producir angustia, la que conduce más bien a pro-

ducir tales rasgos indeseables en el carácter de un gran número de estudiantes. En este punto surge naturalmente la pregunta que nos conduce a proponer ideas para solucionar este problema ¿cómo evitar que surja la angustia en el estudiante?

IV. Premisas para una solución

Hemos mencionado, al analizar esquemáticamente el proceso de aprendizaje, que la construcción creativa del conocimiento es fundamental en el proceso de su verdadera integración, o sea, para el aprendizaje real. Hemos visto, también, que es básicamente la falta de tal integración lo que hace surgir la angustia en el proceso educativo. Hay que lograr, entonces, el estímulo de esta construcción creativa, desde el primer momento de la educación. El primer paso para poder desarrollar una práctica educativa es comprender que:

1. el educando no es un autómatas que debe recoger información sino un ser presente que construye su propio conocimiento;
2. la tarea del educador es estimular este proceso constructivo inherente y comprobar su desarrollo, y no emerger como modelo omnisciente que ofrece el conocimiento, ya listo, como verdad absoluta.

Una práctica educativa que parte de tal posición combatirá, entonces, la idea del profesor infalible e introducirá la idea de la relatividad de los conocimientos, mostrándole así al educando que su creatividad propia tiene lugar y razón de ser. En la actividad educativa concentrará la atención en el desarrollo de la capacidad de construir, lo que implica que se dará siempre énfasis al reconocimiento y construcción de las relaciones estructurales o formales entre los fenómenos observados. Además, implicará, como recurso pedagógico, la aprobación manifiesta y abierta en la situación de clase de toda producción satisfactoria de los estudiantes, que, por una "democracia" muy mal entendida está prácticamente prohibido en estos momentos. (Se trata de no ofender los sentimientos de orgullo de nadie, pero ¿acaso no es un orgullo neurótico que se siente ofendido ante el éxito del compañero?). Conste que sugiero evaluación positiva, nunca negativa, ya que éste último puede ser también fuente de angustia.

Con estas premisas básicas se asegura un papel activo del estudiante en el proceso de aprendizaje, que conlleva el sentimiento de ser integrado e integrador, lo que, a su vez, aumenta cada vez más

su autoconfianza, base para emprender tareas creativas de creciente complejidad, que aumenta, de nuevo, su confianza y obtendremos así una enseñanza que producirá personas constructivas, con capacidad y valor para opinar e innovar, en todos los aspectos de la vida.

V. Conclusión

Con la analogía entre algunas características básicas de la estructura de la personalidad neurótica, por un lado, y las deficiencias características observadas en los estudiantes costarricenses creemos haber demostrado que es factible suponer el fenómeno psíquico de la angustia como generador subyacente de la incapacidad de aprender. Hemos indicado también que la angustia se produce cuando no se logra establecer la confianza y seguridad del estudiante en su propia capacidad en la situación educativa. Ahora bien, la autoconfianza de la personalidad en desarrollo descansa en dos bases, opuestas entre sí: en el apoyo externo (que es la única fuente de seguridad en el principio del desarrollo, y en la sensación de la fuerza interna. El desarrollo consiste, precisamente en un traslado gradual del punto de gravedad desde la dependencia del apoyo externo hacia un apoyo total o casi total en las fuerzas propias, o sea, hacia la madurez. Lo anterior implica que en la personalidad en desarrollo, en nuestro caso, en el estudiante, se debe lograr un equilibrio entre estos dos factores, pero no estático, sino dinámico, siempre cambiando hacia la madurez completa. La tarea de la pedagogía es lograr establecer estas etapas de equilibrio sucesivas en la competencia cognitiva, ayudando su autoconstrucción como sistema cambiante. En la presente reflexión hemos querido destacar el hecho de que la práctica educativa actual se limita casi exclusivamente a dar el apoyo exterior, en la forma del profesor que brinda información y que se espera que el estudiante reproduzca, manteniéndolo artificialmente en condiciones de recién nacido en lo que a la cognición se refiere, y luego se espera que, como por obra de milagro, se haga creativo. De una manera tan mecánica no se logrará jamás la sensación de la propia fuerza creativa, además de que este modelo educativo contiene dos elementos que contradicen cabalmente a ello;

1. la idea de la perfección del conocimiento del profesor, y
2. la meta de alcanzar esta perfección mediante su reproducción sin error, y, como hemos

visto, precisamente éstos son unos de los factores que llevan, por su misma imposibilidad, a la intimidación y angustia, de tan fatales consecuencias.

Nos quedaría por señalar, cuáles son los elementos que contribuirían a elaborar estrategias pedagógicas para conseguir una construcción constante de la competencia cognitiva, hasta alcanzar la madurez intelectual. En virtud de las premisas anteriormente indicadas, la actividad pedagógica debe construirse sobre dos bases, correspondientes a los conceptos de apoyo externo y capacidad interna, a saber:

1. la información del profesor sobre conocimientos básicos acerca del mundo, que son los datos o materia prima para construir relaciones y aprender a pensar, y
2. el orden, las relaciones estructurales en el fondo de estos datos.

En cualquier programa educativo se debe tener bien clara la diferencia entre estas dos partes, ya que el método de enseñanza es diferente para los dos. Sin poder entrar en mayores detalles, nos limitaremos a indicar como diferencia fundamental que mientras la adquisición de la información sobre conocimientos básicos puede y debe suceder por medio de memorizar (por ejemplo, en literatura, nombres de autores o críticos, fechas y otras referencias históricas, obras, etc., en gramática el conocimiento de los hechos de la lengua, o de la historia de su investigación, etc.) la adquisición de las relaciones formales entre los hechos, lo que implica la construcción de un sistema ordenador para agarrar la esencia del objeto bajo estudio, esto nunca puede ser enseñado memorizando, ya que estas relaciones son el producto de la siempre innovadora creatividad humana, de la ciencia, y enseñarlas como definitivas es un error tan grave cuyo precio es matar en embrión toda iniciativa creadora del estudiante. Siempre se debe tener muy claro que la forma es variable, es decir, la forma como abstracción es accesible sólo a través del intelecto humano, o sea, a través de intentos humanos una y otra vez renovados para captarlos, nunca infalibles y definitivos. El conocimiento de la esencia de los fenómenos para el hombre siempre es relativo, y debe enseñarse como tal. De ahí que la forma de enseñar las relaciones estructurales debe ser presentarlas como posibilidades, modelos para explicar y estimular el proceso de construir

relaciones análogas o diferentes. Es decir, no se debe enseñar las relaciones concretas como definitivas, sino procurar dar la idea de lo que es "relación estructural" y lo que significa construirla. Un ejemplo reciente de tales intentos es la enseñanza moderna de las matemáticas, disciplina por excelencia de las relaciones formales, en donde se ha introducido desde hace varios años la enseñanza temprana de la idea de diferentes sistemas numéricos junto al sistema decimal, precisamente con la idea de hacer ver la posibilidad infinita de construir sistemas diferentes, de los cuales el sistema decimal es apenas una de las opciones. Exactamente de la misma manera se debería enseñar las relaciones estructurales en cualquier ciencia, así en gramática y en literatura también.

Para terminar, deseamos llamar la atención en las dos formas de aproximarse a la construcción de relaciones estructurales: el método inductivo y el deductivo. El primero consiste en revelar y volver a construir relaciones taxonómicas, es decir, de conjunto—clase. Es muy importante, por supuesto, presentar las clases como conjuntos formulados con determinados criterios que pueden variarse y así dar diferentes clasificaciones. Por ejemplo, en la enseñanza de la gramática sería muy constructivo acercarse a las categorías gramaticales mediante el análisis inductivo que realiza el mismo estudiante.

La práctica del método deductivo es muy descuidado en nuestro sistema educativo, con lo que se subraya una vez más su grave deficiencia, ya que este método es el fundamento de todo pensamiento creativo, dirigido a la explicación científica. Involucra básicamente el establecimiento de relaciones de causalidad, o inferencia. Volviendo al ejemplo de las categorías gramaticales, una práctica de análisis deductivo sería plantear el problema de por qué en una lengua como el español es más factible establecer unas categorías frente a otras. Dentro de este tipo de análisis pueden introducirse también las nociones de la historicidad del objeto, sus dependencias sociales o su naturaleza semiótica, por ejemplo, tanto en literatura como en gramática. Naturalmente, todas estas prácticas se deberán hacer en etapas de creciente dificultad; fundamentalmente en tres: presentación del análisis por el profesor, práctica de hacer análisis parecidos, análisis basados en criterios nuevos.

En conclusión, el problema básico de la educación costarricense lo identificamos en una práctica que, a causa de ignorar o descuidar el estímulo de la creatividad como esencia del aprendizaje verdadero, se fundamenta en la transmisión

mecánica de informaciones concebidas como la verdad absoluta, creando la falsa concepción del conocimiento infalible como meta a alcanzar, confundiendo al mismo tiempo las nociones de dato concreto y relación estructural, o sea, materia y forma, tratando ambos como hechos sin dar a entender que el último, en cuanto conocimiento, es siempre relativo. Todas estas deficiencias conducen a crear en el estudiante la sensación de ser incapaz, lo que conducen, a su vez a un estado psicológico en la situación educativa que desvía necesariamente sus esfuerzos en una dirección que le impide literalmente el aprendizaje verdadero. Solo las personas que reciben estímulo constructivo de uno que otro educador bien preparado o de otra fuente, como la familia, son capaces de vencer todos los obstáculos que el mismo sistema educativo les coloca en el camino del aprendizaje. La tarea del profesional en filología, lingüística y literatura, preocupado por los resultados de la educación es trabajar para lograr estos cambios necesarios en el sistema educativo del país, donde, esperamos que haya verdadero interés por la formación de un pueblo pensante.

BIBLIOGRAFIA

- Chacón, Nora. **Lecturas para trabajo independiente. Libro 5.** Ed. Costa Rica, 1983.
- Chomsky, N.; J. Piaget. **Tesis del lenguaje, teorías del aprendizaje.** Barcelona: Grijalbo, 1983.
- Horney, K. **Nuevas perspectivas del psicoanálisis.** Buenos Aires: Paidós, 1976.
- . **La personalidad neurótica de nuestro tiempo.** Buenos Aires: Paidós, 1976.
- . **El nuevo psicoanálisis.** México: Fondo de la Cultura Económica, 1979.
- . **Neurosis y madurez.** Buenos Aires: Psique, 1973.
- Kalocsai, J. Kiss G. **Altalános iskola. Irodalom 5. (Literatura para 5 grado de Educación Primaria).** Budapest, Tankönyvkiado, 1986.
- Takács, E. **A magyar nyelv könyve 5-6. (Lengua húngara, 5-6).** Budapest, Tankönyvkiado, 1980.
- . **Magyar nyelvi munkafüzet 5. (Ejercicios de idioma húngaro 5.)** Budapest, Tankönyvkiado, 1980.
- Ugalde, M. del C. **El manejo del texto y su relación con la comprensión lectora.** Ponencia presentada en el Seminario "La lecto—escritura como factor del éxito o fracaso escolar", UCR. 1988.