

EI APRENDIZAJE INTENCIONAL Y LOS ENTORNOS INFORMATIZADOS, MEDIOS PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS: UN PASO HACIA ADELANTE EN EL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

AMANDO LÓPEZ VALERO
EDUARDO ENCABO FERNÁNDEZ
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

El presente estudio pretende ofrecer una visión innovadora sobre las estrategias y los procedimientos referentes al área de conocimiento que constituye la Didáctica de la lengua y la Literatura. A través del mismo trataremos de poner en relación diferentes variables que directamente atañen a la compleja actividad que supone el educar.

Partiendo del eclecticismo del área, nuestro deseo es el hacer nuevas aportaciones en lo que concierne a la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en la clase de Lengua y Literatura, clave para la posterior adquisición del resto de aprendizajes. Ese anhelo va a tener como pilares un eje psicológico que incluye las habilidades metalingüísticas y el aprendizaje intencional y otro eje con tintes más pedagógicos y sociológicos como son los entornos informatizados. Todo ello encuadrado en una línea constructivista de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, la cual contiene al aprendizaje cooperativo y como modalidad del mismo, los Talleres.

1.—LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

No podíamos iniciar esta exposición sin hacer mención del trasfondo que da soporte a toda actuación lingüística que deseemos iniciar. Nuestra opinión tiene un fuerte basamento en que todo intento por educar lingüísticamente a cualquier persona, de ninguna manera puede tener como fundamento, el nutrir a ese *lego* de una serie de contenidos inconexos que, de forma momentánea le van a ser útiles pero que, a largo plazo, van a significar la aparición de carencias y necesidades, que si bien, podrán ser subsanadas, sería más fácil el educar de un modo integral para que esos mencionados problemas no apareciesen con el paso del tiempo.

¿Qué es lo que pretendemos expresar con lo anterior? La respuesta es sencilla, la educación lingüística es algo con un gran valor, y los docentes encargados de dotar a su alumnado de una buena formación, deberían tener en cuenta la trascendencia que tienen sus actos educativos. Por alguna extraña razón, el área de Lengua y Literatura en estos últimos tiempos está siendo denostada, sin otorgarle el lugar preponderante que posee en las vidas humanas. Es por todo ello que las personas que nos dedicamos a la investigación en Didáctica de

la Lengua y la Literatura debemos de buscar la manera de conseguir que educar lingüísticamente (en toda la extensión de la expresión) recupere su lugar sociológico e iguale su importancia con las llamadas ciencias técnicas, gran preocupación en la sociedad que se prepara para entrar en el Tercer Milenio.

Evidentemente, partimos de la premisa de que la Didáctica de la Lengua y la Literatura es un área de conocimiento joven (López Valero, 1998), por ello la construcción de potentes estructuras que amparen la actuación consejera u orientadora sobre los docentes es aún débil, y tal vez por ello, el profesorado todavía no se ha percatado del apoyo que puede suponer la Didáctica de la Lengua y la Literatura. No buscamos la formulación de leyes, ya que ello corresponde a las disciplinas con un carácter nomotético, tales como la lingüística o la psicología, sino el apoyo de una contrastada experiencia y actuaciones positivas que hagan al área solvente para intervenir socialmente.

Retomando el hilo argumentativo que estamos siguiendo, la orientación que —a nuestro juicio— debería tomar la educación lingüística es aquella en la que las personas que reciben dicha formación sean las protagonistas de la misma, que la finalidad última sea la de crear cosas, la de jugar con las palabras (Lomas, 1999), las cuales al fin y al cabo concitan nuestras actuaciones en la vida. Si ese es el deseo de las personas educadoras, la formación lingüística dejará de tener un acusado corte teleológico para pasar a estar centrada en lo procesual.

Una vez inmersos en esa visión más procesual y preventiva de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, es pertinente comenzar a hablar de la idea chomskiana de competencia. Queremos dotar al alumnado no tanto de saberes como sí de competencias para que puedan acceder a los mismos. De entre esas competencias, cuando nos encontramos en el área de Lengua y Literatura, destacamos la competencia comunicativa, al ser ésta la que va a proporcionar a las personas la posibilidad de interactuar de una manera más o menos positiva o bien con diferentes homónimas o con diferentes contextos o situaciones (López Valero, Guntern de Lamagni, Lodigiani y Encabo Fernández, 1999). La competencia comunicativa se convierte pues en nuestra meta a alcanzar como enseñantes de ese preciado tesoro que es el lenguaje.

Este es el planteamiento de inicio al cual debemos recurrir para dar una coherencia a lo que a continuación podamos plantear, ya que, sin tal justificación, todos los planteamientos innovadores que podamos realizar carecerían de sentido y de referentes que ayuden a comprenderlos.

2.—EL DESARROLLO DE HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS: PUENTE HACIA LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

En este apartado, trataremos de analizar los procesos psicológicos subyacentes ante la mencionada conformación de la competencia comunicativa. Conocida es por todos y todas la importancia de los procesos cognitivos en todo aprendizaje, pero en este caso queremos abordar aquellos que no son explícitos sino que son previos a la acción cognitiva de los sujetos, a ese proceso-producto mental que ante las situaciones ofrece.

En primer lugar, vamos a aproximarnos al concepto de metacognición. De una manera un tanto llana podemos decir que ésta es la cognición sobre la cognición, es decir pensar sobre el pensamiento. Parece problemática la utilización consecutiva de tales términos pero realmente, si nos aproximamos a lo que nos indica McCombs (1993), la metacognición es la capacidad de una persona para “pensar acerca del pensamiento” o para “tener conciencia y

control de los procesos de pensamiento". Parece que en estas últimas palabras queda más diáfana la verdadera dimensión de la metacognición, la cual va a ser importantísima para la educación lingüística aludida al principio del texto, en donde el sujeto, objeto de dicha formación, va a tener que hacer un uso creativo y funcional del lenguaje y no usar este último de una forma automática y mimética de modelos predeterminados.

Ahora bien, nos es interesante la metacognición, pero profundizando más en lo que concierne al área de conocimiento de Lengua y Literatura, será preciso ahondar en lo que respecta al metalenguaje o para hablar con mayor propiedad, de las habilidades metalingüísticas. De un modo somero, podemos decir que éstas son habilidades metacognitivas que tienen por objeto el lenguaje. Por tanto se significa la especificidad de las mismas. De una forma más pormenorizada, Mayor, Suengas y González (1993) nos hablan de la habilidad metalingüística como un constructo que incluye capacidades para conocer, pensar y manipular cognitivamente, no sólo el lenguaje, sino, sobre todo, la actividad lingüística de cualquier hablante, y muy en particular del propio sujeto, es decir que las habilidades metalingüísticas no se circunscriben ámbitos concretos sino que incluyen el conocimiento de las condiciones lingüísticas de un sujeto y del resto de personas con las que éste pueda interactuar. Esto implica que trabajar las habilidades metalingüísticas nos va a facilitar la conformación de la competencia comunicativa, la cual es nuestro objetivo a alcanzar. El conseguir tal competencia indefectiblemente pasará por haber desarrollado de un modo óptimo las habilidades metalingüísticas.

Acabamos de mencionar componentes del proceso de adquisición de las capacidades lingüísticas, al hablar de las habilidades metalingüísticas, ya tenemos lo que sería el *nudo gordiano* del aprendizaje de la Lengua y la Literatura, ahora nos queda engranar las restantes piezas de la maquinaria para que todo funcione de un modo correcto. Las otras piezas de esa perfecta máquina serían los tipos de aprendizaje que desarrollemos, a veces diferentes modalidades de aprendizaje no implican forzosamente que estos sean excluyentes, y el medio en el cual realicemos nuestra actividad, es decir, las condiciones materiales y relacionales que acompañan a nuestra actividad educativa. Veamos pues detalladamente esas piezas indispensables para el desarrollo de la educación lingüística.

3.—¿A QUÉ LLAMAMOS APRENDIZAJE INTENCIONAL?

Este tipo de aprendizaje no es demasiado conocido en cuanto a haber sido citado en las distintas investigaciones en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Al hablar del mismo, estamos haciendo referencia a los procesos cognitivos que interpretan el aprendizaje como una meta más que como un resultado incidental. El punto central alrededor del cual gira la idea del aprendizaje intencional es que para aprender lo que en la escuela es enseñado, el alumnado necesita orientar su esfuerzo mental hacia metas que están por encima de los niveles implícitos en las actividades escolares. La búsqueda de metas cognitivas por encima de los puros requisitos de las tareas es lo que se denomina aprendizaje intencional, es decir, tal aprendizaje incluye un proceso de una significación apropiada dentro de los esquemas ya existentes en el sujeto (en ese caso el bagaje y los intereses personales van a estar influyendo de un modo constante en el proceso), es por ello que una persona no va a aprender si no tiene esa perspectiva futura influida por el conocimiento aportado por el entorno contextual (Madden, 1999).

Evidentemente, podemos apreciar cómo el aprendizaje intencional se relaciona de un modo directo con nuestra idea de facilitar la adquisición de la competencia comunicativa por parte de los sujetos. De esa forma, la educación lingüística se convierte en una *super-meta*, ya que no queda constreñida a lo que suceda en las aulas, independientemente del contexto, sino que tiene en cuenta el contexto buscando algo útil para ese alumnado que le permita valerse autónomamente en el transcurso de su vida. Más adelante, en uno de los puntos sucesivos hablaremos de cómo el aprendizaje intencional no se puede conseguir de un modo individual sino que requiere de las llamadas comunidades de aprendizaje donde el conocimiento es construido por todas las personas integrantes del proceso educativo, pero ahora mencionaremos qué factores relevantes afectan al aprendizaje y de la motivación como elemento sumamente importante.

3.1.—La importancia de la motivación.

Como ya ha quedado apuntado, la motivación es un proceso psicológico fundamental que influye de un modo muy directo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La motivación se refiere a “un estado interno que puede ser el resultado de una necesidad y se le caracteriza como algo que activa o excita conducta que por lo común se dirige a la satisfacción del requerimiento instigador” (Davidoff, 1995: 331), es decir, que debemos de buscar en nuestro alumnado esa inquietud por el aprendizaje, hacerle ver que debe educarse con vistas a un futuro, adquirir competencias, y evitar de ese modo que su paso por la etapa escolar se convierta en un mero trámite, permitiendo la acción propedéutica de la misma. Queda claro que en el proceso motivador intervienen distintos factores como puedan ser profesorado, contenidos de las materias, los compañeros y compañeras de grupo, la familia, y el entorno social. Debemos tratar de aunar los mismos para la creación de un clima educacional que permita a todo el alumnado sin excepciones encontrar su itinerario formativo. Los elementos anteriormente reseñados deben cooperar buscando poner a disposición del alumnado actividades que faciliten el mantenimiento del interés durante el desarrollo de las mismas, con tareas diseñadas de un modo que permitan el aprender a pensar, y sobre todo debemos facilitar que el alumnado perciba que trabaja de una forma autónoma, con garantías y plena responsabilidad sobre lo que está realizando (Alonso Tapia, 1999).

Como vemos la motivación es fundamental en la educación lingüística por nosotros pretendida, ahora debemos analizar la modalidad de aprendizaje denominada *aprendizaje cooperativo* el cual va a ser componente fundamental de las anunciadas comunidades de construcción del conocimiento.

3.2.—El aprendizaje cooperativo.

Cuando aparece la palabra cooperación, es inevitable pensar en trabajo conjunto, en aportar habilidades individuales que den como resultado algo producto de la labor del grupo. Lo cierto es que las personas no aprendemos solas, sino que estamos integradas en un contexto social que da sentido a lo que aprendemos (Solsona, 1999). Parece que la labor entre los propios compañeros y compañeras puede resultar más significativa y le puede hacer asimilar contenidos y desarrollar competencias de un modo más adecuado que con la presencia única del docente. Usualmente, los tópicos como “aprender” o “resolver problemas” han sido definidos como procesos que se desarrollan en la mente de cada persona, individualmente (Mercer, 1995), pero es algo que tiene que comenzar a cambiar y es que, si queremos

aumentar la motivación del alumnado, mejorar el clima del aula y desarrollar habilidades sociales deberemos optar por aplicar el aprendizaje cooperativo (Lobato Fraile, 1998). Estos objetivos no están formulados en vano sino que en una sociedad en la que cada vez la tendencia es más individualista, se requiere que la gente pueda volver a convivir en armonía y sepa trabajar en equipo. Con todo lo expresado parece que el profesorado no tiene funciones significativas en la educación, pero sí que las posee, en términos sencillos podemos decir que, facilitará, actuará, ayudará, observará y retroalimentará (Esteve Pagán, 1997). Por supuesto que todo ello está expresado en términos generales, habría que concretar qué tareas específicas conllevaría el aprendizaje cooperativo en el área de Lengua y Literatura.

4.—DESMITIFICANDO LA GALAXIA GUTENBERG: SÍ SE PUEDE LLEVAR A CABO UNA COMPLETA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA

El epígrafe que encabeza este apartado hace una clara alusión a la idea de Marshall McLuhan, donde este autor realizaba una distinción entre tres edades de la humanidad, una primera denominada *tribal*, donde la palabra desempeñaba un papel fundamental en la educación de las personas; una segunda, *la galaxia Gutenberg*, donde triunfa todo aquello que sea impreso, y una tercera, llamada *aldea global*, donde se impone lo electrónico y audiovisual (McLuhan, 1969). Pero, desde este texto queremos desmitificar tal obra si bien es cierto que es bastante fidedigna la ilustración de la situación social por las que ha atravesado la humanidad, también es cierto que las tres etapas marcadas por él no son excluyentes. Nuestra pretensión es la de combinar lo oral, lo escrito y lo electrónico y audiovisual, de tal modo que la persona que se está formando adquiera destrezas y competencias que le permitan interactuar en cualquiera de los entornos referidos; es decir, si debe desenvolverse en un discurso público o conversación informal que lo haga con plenas garantías; si tiene que presentar cualquier producción escrita, que tenga un desarrollo similar a la anterior situación, y por último si tiene que desenvolverse lingüísticamente en entornos de índole informática, por poner un ejemplo, que lo haga de un modo adecuado. La educación lingüística que debemos proporcionar debe incorporar las tres citadas dimensiones, para que de ese modo el alumnado se sienta parte activa de la sociedad en la que vive. Eso se traduce en que a nivel de formación del profesorado, ésta deba ser cada vez más completa, y por supuesto tener una condición de permanente. Por eso los investigadores e investigadoras del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura debemos buscar métodos de enseñanza motivadores y no demasiado dificultosos para ese profesorado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, que realmente se convierte en cliente de los primeros. No debemos tampoco obviar la formación inicial de ese profesorado, la cual provendrá principalmente de ámbitos universitarios. Con estas perspectivas delimitemos un poco más cuál debería ser esa educación lingüística contextualizada en vísperas del Siglo XXI.

4.1.—Una educación lingüística acorde con los tiempos en que vivimos.

Inevitablemente, como decía McLuhan, estamos en la era de lo electrónico y de lo audiovisual, y ello debe ser puesto en consonancia con lo que ha sido tradicionalmente la oralidad y la producción escrita, pensamos que sí es posible la concomitancia entre lo referente a las palabras y a lo icónico y visual (Encabo Fernández, 1999). Como elemento especialmente impactante en esta sociedad de la globalización podemos hallar el ordenador o también llamados computadoras, si bien es verdad que con el ordenador se puede enseñar

tan mal como sin él, este tiene un fuerte componente motivacional para el alumnado (Zabala, 1995). Realmente, la máquina en sí no es lo que a los docentes interesa sino que es lo que se sitúa de forma adyacente a él como los programas informáticos, a través de ellos, podemos hallar novedades como: programas para crear cuentos animados, programas de educación de vídeo,...., en definitiva todas las herramientas que permitan nuevas posibilidades creativas y comunicativas; unidos a la red se convierten en un medio de comunicación individual y grupal que permite la elaboración de proyectos colaborativos; y por último también nos ofrece la posibilidad de tratar datos de todo tipo con bastante fiabilidad y rapidez (Cebrián de la Serna, 1999). Pero claro, aparte de estos que acabamos de reseñar, la informática posee sus ventajas e inconvenientes, refiriéndonos a las primeras, encontramos la interactividad, la adaptación y regulación de los ritmos y formas de trabajo del grupo, la cantidad de información que se puede manejar, facilitando la búsqueda de datos y pudiendo hacerlo de formas variadas y en cualquier momento. Pero, como inconvenientes descubrimos que se pueden crear barreras, la imposición de criterios culturales y comerciales sobre lo educativo, tal vez se ignoren las necesidades suprimiendo la diversidad y se puede crear una sensación de soledad (Casteleiro, 1998).

En nuestra opinión, la informática es necesaria para el desarrollo de la educación integral de las personas, pero no como el centro de rotación de la misma sino como un medio, un apoyo para el desarrollo de la misma, e igualmente incardinada dentro de un medio de aprendizaje más amplio como son los talleres de Lengua y Literatura, que a continuación relatamos.

4.2.—Los talleres de Lengua y Literatura.

En esta ocasión no nos vamos a extender en demasía, en lo que respecta a la explicación de lo que son los talleres de Lengua y Literatura ya que en anteriores ocasiones hemos reseñado con mayor exhaustividad su descripción (véase López Valero, Guntern de Lamagni, Lodigiani y Encabo Fernández, 1999 ó Guerrero Ruiz y López Valero 1989), baste decir que con el taller buscamos un planteamiento distinto de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, con una orientación menos academicista y más basada en lo lúdico y creativo. Queremos que aquello que denominamos taller sea un espacio común de trabajo donde se aúnen la modalidad del aprendizaje cooperativo, el aprendizaje intencional, los entornos informatizados, y todo aquello que pueda ser significativo, comunicativo y funcional para el alumnado. Al estar convencidos de que el lenguaje condiciona nuestra forma de pensar (López Valero y Encabo Fernández, 1999), creemos que la acción sobre el objeto lingüístico debe ser concienzuda y seriamente tratada, a la vez que queremos restar rigidez a la enseñanza de los contenidos. Volvemos de nuevo a retomar la idea de que todo debe confluir en el objetivo de fomentar la competencia comunicativa (Mendoza Fillola, López Valero y Martos Núñez, 1996), y es por ello por lo que vamos a tratar de buscar nuevas vías de desarrollo lingüísticos de los individuos, y por ende, de las mencionadas al principio del texto, habilidades metalingüísticas. Veamos ahora cómo queremos traducir todo lo expuesto hasta ahora en lo que con cierta ironía llamamos **aula feliz**.

5.—«EL AULA FELIZ»: LA COMBINACIÓN DE FACTORES EN BENEFICIO DE LA COMUNICACIÓN

Con cierta ironía hemos tomado el adjetivo calificativo *feliz*, con el fin de mirar el contenido de la excelente obra de Aldous Huxley, *Un mundo feliz*, donde la deshumanización y la ausencia de comunicación y valores eran las constantes que regían la sociedad que este

autor a modo de profecía anunciada. Ahora, casi en el Tercer Milenio, pretendemos hacer una propuesta basada en la concordia de lo tecnológico y de lo humano, que todo contribuya a una mejor comunicación, acercándonos a la entelequia de una sociedad más justa y solidaria.

En primer lugar ese *aula feliz* se asemeja en gran medida a la propuesta que Segovia y Beltrán (1998) hacen cuando nos hablan de un *aula inteligente*, definida como una comunidad de aprendizaje cuyo objetivo principal es el desarrollo de la inteligencia y de los valores del alumnado, que planifica, realiza y regula sus actividades, con la mediación del profesorado, el cual utiliza métodos didácticos diversificados y propone tareas auténticas, evaluadas por alumnado y profesorado, en un espacio multiuso y tecnológicamente equipado, en el que se vive la cultura de la calidad y de la mejora permanente.

Como podemos comprobar estamos aproximándonos a lo que en anteriores párrafos ya habíamos enunciado, es decir la construcción conjunta del conocimiento, en esta nueva escuela que tiene como objetivo la mejora comunicativa y el enriquecimiento conjunto de los protagonistas de la acción educativa, se va a producir un cambio orientativo de concepciones, ahora se busca la construcción conjunta del conocimiento, lo cual supone un aprendizaje intencional, el cual nos vamos a permitir apoyar con un entorno informatizado, es decir apoyado en ordenadores. Esto va a cambiar las metas escolares, de una orientación marcada por los objetivos vamos a realizar la transición a una orientación del aprendizaje, al cual los niños y niñas se aproximarán de una forma más profunda, ¿qué quiere decir esto último? Esa concepción más profunda del aprendizaje supone verlo como dependiente del pensamiento y del entendimiento, por tanto buscamos incidir en procesos metacognitivos, en nuestro caso habilidades metalingüísticas, lo que supone que las metas del aprendizaje se sustenten en una mejor aceptación de los desafíos (Lamon y Otros, 1993).

Queremos decir con esto que al no trabajar sobre cosas que se eternizan, que son ajenas al tiempo en el que se vive, la construcción del conocimiento por parte de la comunidad educativa debe ser continuada (Hewitt y Scardamalia, 1998). En este sentido queremos destacar el programa CSILE (Computer-Supported Intentional Learning Environments), es decir un entorno apoyado por lo informático que tiene como objetivo el aprendizaje intencional, diseñado para ayudar a los y las estudiantes a conseguir aprendizajes extraordinarios, proporcionándoles apoyos para pensar y entender. CSILE, posee una instalación estándar de ocho ordenadores conectados en red por cada aula, a través de ellos el alumnado puede introducir, buscar, leer, copiar, comentar trabajos propios y de los compañeros y compañeras de clase. Este alumnado produce textos, notas gráficas,..., que son introducidos en la red para que el resto de las personas puedan sugerir cosas, variantes, pero en ningún caso modificar lo que él ha efectuado. Realmente como nos dicen Scardamalia y Bereiter (1991) esta idea de la construcción y compartición del conocimiento a través de los *media* supone todo un desafío y una innovación psicopedagógica. Además, del trabajo producido sobre las materias educativas se genera una base de datos que queda en la red a disposición de profesorado y alumnado. Esta forma de trabajo supone que el alumnado trabaja de un modo más directo la metacognición, es más se ha demostrado que los niños y niñas que trabajan en CSILE llegan a ser más reflexivos sobre su trabajo y sobre el de sus compañeros y compañeras (Scardamalia y Bereiter, 1994), aparte de mostrar mejores habilidades en la resolución de problemas y una mejor asimilación de información más compleja. Los resultados que se dan en el entorno CSILE son resultado del trabajo interdisciplinar con lo que realmente estamos trabajando en un continuo debate y fluir de ideas.

¿Cuáles son las ventajas que nos ofrece el citado entorno? En primer lugar y en algo que nos atañe directamente a los implicados e implicadas en el área de Lengua y Literatura y es que el alumnado alcanza como mínimo un nivel estándar en lo referente a lectura compren-

siva, vocabulario y deletreo, además adquiere habilidad para leer textos de mayor dificultad, existe calidad en las preguntas que se generan dentro del fórum, se ofrece de igual modo profundidad en las explicaciones, y también se ofrece al alumnado gran variedad de literatura gráfica, aparte de poder resolver problemas matemáticos. En esencia se hace lo mismo que se podría hacer en una clase normal y con el mismo contenido educativo, pero cambiando el entorno donde se realiza, lo cual repercute de un modo notable en la motivación del alumnado. También el reto de enfrentarse a un desafío como es el dominar el entorno informático hace que la agudeza y metacognición del alumnado se vea mejorada.

Respecto al profesorado, con el CSILE, no ve reducida su tarea docente sino que más bien, esa participación en la comunidad generadora de conocimientos hace que su competencia y habilidades se incrementen, todo debido a que el alumnado demanda cada vez más nuevas vías de acceso al conocimiento (Woodruff, Brett y MacDonald, 1998).

Hemos combinado factores como el aprendizaje intencional, el entorno informatizado, las habilidades metacognitivas, las cuales también será metalingüísticas, con lo cual el objetivo que era la adquisición de la competencia comunicativa se debe haber cumplido, pero lo será por encima de todo porque el alumnado pasa de ser un intérprete pasivo, mero receptor de conocimientos inertes a ser el protagonista de la generación del conocimiento, siendo en todo momento consciente de los procesos que está desarrollando cuando genera los productos frutos del acto educativo. Parece claro que el cambio de los entornos educativo está llegando y el área de Lengua y Literatura no puede quedar atrás, porque en definitiva cuando se opera dentro de redes comunicativas en los ordenadores, se está haciendo con el instrumento vital en que se convierte el lenguaje, por ello debemos cuidar su enseñanza y no dejar que quede atrás con respecto a otras materias las cuales no tienen reparo en avanzar y estar acordes con la sociedad en la que se vive.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO TAPIA, J. (1999): Motivación y aprendizaje en la Enseñanza Secundaria. En C. Coll (Coord.): *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*. Barcelona: I.C.E./Horsori.
- CASTELEIRO, J. M. (1998): Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y el trabajo cooperativo. En C. Mir (Coord.): *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1999): La comunicación audiovisual y la informática en los planes de estudios de primaria y secundaria. En J. Cabero (Ed.): *Tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.
- DAVIDOFF, L. (1995): *Introducción a la psicología*. Madrid: Mcgraw-Hill.
- ENCABO FERNÁNDEZ, E. (1999): La Lengua y la Literatura ante las nuevas tecnologías: hacia la superación de la antinomia clasista letra-imagen. En J. Cabero y Otros: *Nuevas Tecnologías en la formación flexible y a distancia*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ESTEVE PAGÁN, J. (1997): *La mejora del clima de la clase y el aprendizaje por cooperación*. Valencia: Nau Llibres.
- HEWITT, J. y SCARDAMALIA, M. (1998): Design principles for distributed knowledge building processes. *Educational-Psychology-Review*, vol 10 (1), 75-96.
- LAMON, M. y OTROS (1993): Beliefs about learning and constructive processes in reading: Effects of a computer supported intentional learning environment (CSILE). *Comunicación presentada en el encuentro anual de la Asociación Americana de Investigación*. Atlanta.
- LAMON, M. (1999): Finding theory in Practice: Collaborative Networks for Professional Learning. Escrito presentado a *Encuentro de la Asociación Americana para la Investigación Educativa*. Montreal.

- LOBATO FRAILE, C. (1998): *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Servicio de publicaciones del País Vasco.
- LOMAS, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ VALERO, A. y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (1999): El carácter social del lenguaje y su función vertebradora del pensamiento: la transposición didáctica traducida en el taller de Lengua y Literatura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 11, 95-109.
- LÓPEZ VALERO, A., GUNTERN DE LAMAGNI, E., LODIGIANI, J. L. y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (1999): *La competencia comunicativa. Un aprendizaje cooperativo a través de talleres*. Almería: Servicio de Publicaciones Universidad de Almería.
- MADDEN, L. (1999): Intentional and incidental learning. En J. A. Chambers (Ed.): *Selected papers from the 10th international conference on college teaching and learning*. Jacksonville: Florida community college.
- MAYOR, J., SUENGAS, A. y GONZÁLEZ, J. (1993): *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- MCCOMBS, B. (1993): Intervenciones educativas para potenciar la metacognición y el aprendizaje autorregulado. En J. Beltrán, V. Bermejo, M^a. D. Prieto y D. Vence: *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- MCLUHAN, M. (1969): *La Galaxia Gutenberg*. Madrid: Aguilar.
- MENDOZA FILLOLA, A., LÓPEZ VALERO, A. y MARTOS NÚÑEZ, E. (1996): *Didáctica de la Lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- MENDOZA FILLOLA, A. y LÓPEZ VALERO, A. (1997): *La creación poética en la escuela. Aspectos y orientaciones*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses.
- MERCER, N. (1995): *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual matters.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1991): Higher levels of agency for children in Knowledge-building: A challenge for the design of new knowledge media. *The journal of the learning Sciences*, 1(1), 37-68.
- (1994): Computer support for knowledge-building communities. *Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283.
- (En prensa): *Schools as Knowledge Building Organizations*. Oise: Universidad de Toronto.
- SEGOVIA, F. y BELTRÁN, J. (1998): *El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo*. Madrid: Espasa.
- SOLSONA, N. (1999): El aprendizaje cooperativo: una estrategia para la comunicación. *Aula de Innovación Educativa*, 80, 65-67.
- WOODRUF, E., BRETT, C. y MACDONALD, R. (1998): Participation in Knowledge-building Communities to Promote Teaching Competency in Mathematics. Comunicación presentada al encuentro anual de la Sociedad Canadiense de Estudios en Educación. Ottawa.
- ZABALA, J. (1995): La informática en la educación. En V. García Hoz (Dir.): *La personalización educativa en la sociedad informatizada*. Madrid: Rialp.