ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: http://www.researchgate.net/publication/266686529

Desarrollo transversal de la comunicación lingüística: análisis de necesidades y propuestas de tarea

ARTICLE *in* RAE ELETRÔNICA · SEPTEMBER 2010

1 AUTHOR:

Mteresa Cáceres-Lorenzo
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

111 PUBLICATIONS **39** CITATIONS

SEE PROFILE

Available from: Mteresa Cáceres-Lorenzo
Retrieved on: 21 August 2015

DESARROLLO TRANSVERSAL DE LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA: ANÁLISIS DE NECESIDADES Y PROPUESTAS DE TAREA PARA EL DISEÑO CURRICULAR

Mª TERESA CÁCERES LORENZO
UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Abstract. Communicative- linguistic language competence is an intrinsic part of an individual's communicative competence and thus it is closely connected with basic competencies (key competences for lifelong learning). Due to its transversal nature, the linguistic competence is fundamental in all subjects of compulsory education. The importance of analyzing objective and subjective learning needs is related to designing a task-centered curriculum as a means to acquire a range of linguistic abilities. Both the learning needs embodied in official documents issued in Europe and Spain, and the needs perceived or expressed by people involved in the competence-based teaching/learning process are an essential part of the components of educational tasks. Our proposal consists in considering tasks as problem situations which students should solve by applying, or putting into practice, the knowledge acquired in the different areas. The conception of an integrated curriculum that is common to all subjects will be always present in the communicative linguistic competence, since it plays a key role in the integral development of basic competences.

Keywords: *Communicative language competence, Key competences for lifelong learning, Task, Teaching/learning, Curriculum design.*

Resumen. La competencia comunicativa-lingüística forma parte de las competencias básicas, y se caracteriza por su carácter transversal que implica a todas las demás asignaturas/ materias de la enseñanza obligatoria. La importancia del análisis de necesidades objetivas y subjetivas está relacionada con la propuesta de diseño curricular de la tarea como un medio de adquirir las habilidades lingüísticas. Dichas necesidades de aprendizajes manifestadas por la legislación de Europa y España, y las percibidas/expresadas por todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje por competencias forman parte de los componentes de la tarea. Nuestra propuesta es considerar las tareas como situaciones-problema, que los estudiantes deberán resolver para aplicar los contenidos adquiridos en distintas áreas. En esta concepción de un currículo integrado y común a todas las asignaturas/materias siempre estará presente la competencia comunicativa lingüística, porque ésta desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de las competencias básicas.

Palabras claves: *Competencia comunicativa, Competencias básicas, Tarea, Enseñanza/ aprendizaje, Diseño curricular.*

1. Introducción

Las competencias básicas (k*ey* competences *for lifelong learning*) se han incorporado en el sistema educativo español según las indicaciones de la LOE (Ley orgánica 2/2006 de 3 mayo, que regula la enseñanza reglada no universitaria) como un requerimiento de la Unión Europea (UE) (OCDE-DeSeCo 2001, 2005). Estas competencias se entienden como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos escolarizados en la enseñanza obligatoria (Enseñanza Primaria Obligatoria (EPO) + Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO)) precisan como base de su desarrollo personal e integración en una sociedad democrática (inclusión y empleo).

Revista Electrónica de Lingüística Aplicada (ISSN 1885-9089)
2010, Número 9, páginas 147-167
Recibido: 09/05/2010
Aceptación comunicada: 04/06/2010

Es decir, las competencias básicas se nos presentan a los docentes como un cambio necesario para dar respuestas a las necesidades del siglo XXI en materia social, educativa y laboral. La llamada *Sociedad del Conocimiento* y el aprendizaje a lo largo de la vida son objetivos a los que se aspira en el marco europeo de la formación de los ciudadanos activos, que deben adquirir dichas competencias claves o básicas como un valor *añadido en el mercado laboral, en el ámbito de la cohesión social y de la ciudadanía activa al aportar flexibilidad, adaptabilidad, satisfacción y motivación* en el marco del aprendizaje permanente (Delors 1996).

Por lo que desde el 2006, año en que se publicó en España la LOE, las competencias claves se materializan en España en las siguientes *competencias básicas*: comunicación lingüística, matemática, conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal. Téngase en cuenta que alguna Comunidad Autónoma ha incrementado el número de competencias básicas, por ejemplo, Castilla-La Mancha ha incorporado la competencia emocional.

Entre todas las competencias, la comunicativa lingüística intenta recopilar todo lo que se ha dicho con anterioridad (MCER, Llobera *et al* 1995, Cenoz Iragui 2004), y se define en el contexto de las competencias básicas como la utilización del lenguaje como instrumento para la comunicación oral y escrita, comprensión de la realidad, la construcción del conocimiento y la regulación de conductas y emociones (vid. Proyecto Atlántida 2004, 2007). Todo esto se explicita en los *tres saberes* (Delors 1996) que forman la competencia de la siguiente forma:

> *Saber (conocimientos):*
> Conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos (saber que...): reflexión sobre los mecanismos lingüísticos que intervienen en el uso del lenguaje, características, intención comunicativa y estructuras lingüísticas.
> *Saber hacer (destrezas):*
> Habilidades para usar estos conocimientos en relación con tareas comunicativas específicas (saber cómo).
> *Saber ser/estar (actitudes):*
> Saberes axiológicos (saber ser): saber escuchar, saber contrastar opiniones, tener en cuenta las ideas y opiniones de otros, etc.

Obsérvese que la inclusión de las competencias básicas en el diseño curricular conlleva un cambio de planteamiento metodológico a nuestra percepción de lo que es una asignatura o materia, es decir, el proceso de enseñanza/aprendizaje en el área de lengua castellana y literatura supera en este momento el dominio de los conceptos propios de esta disciplina, y deben entenderse en el desarrollo de la competencia comunicativa lingüística.

El objetivo de dicho proceso está más cercanos a la definición de competencia comunicativa que ya fue expuesto por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER, 2001) en la que se habla de la necesidad de incluir conocimientos, habilidades y actitudes, que en la enseñanza de la gramática y del vocabulario como únicos ejes del aprendizaje (González Nieto y Zayas Hernando 2008).

Este cambio conceptual anuncia un tratamiento holístico de los contenidos y la elaboración de un currículo integrado, porque las competencias básicas no están vinculadas unívocamente a una materia o asignatura determinada, por lo que son, en cierta forma, transversales a todas ellas, en mayor o menor grado. Así, en nuestro caso, la comunicación lingüística no se adquiere solo en la asignatura de Lengua y literatura, sino en cada materia del currículo; y lo mismo sucede con otras, como la competencia "social y ciudadana", que

no es exclusiva de la asignatura de "Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos", puesto que concierne también a toda la escuela y a la propia familia y sociedad. Esto exige un cambio de enfoque en el aprendizaje de los contenidos, de modo que conduzca a la adquisición de competencias, al tiempo que mayor integración de los conocimientos y colaboración entre el profesorado.

Es decir, aunque las materias no desaparecen de la enseñanza obligatoria, se propone que a través del trabajo colaborativo entre docentes, las materias no sean compartimientos sin conexión entre ellas, sino que se trabajen las competencias de forma transversal, y que implique a varias materias.

Al mismo tiempo, las competencias básicas van unidas a la *tarea*, porque éstas posibilitan que las competencias no sean una simple adición de conocimientos, sino la capacidad de ponerlos en interacción en función del uso que se le pueda dar en el tratamiento de las distintas situaciones (Bolivar 2008). Ya que desde una definición operativa de las competencias, el proceso de enseñanza/aprendizaje en competencias básicas precisa de "situación-problema" de una tarea, es decir, de acuerdo con Roegiers (2007: 140), la manera más adecuada para lograr que los contenidos se transformen en competencias, y que lo hagan de forma que los aprendizajes adquiridos puedan ser evaluados con los criterios de evaluación previamente definidos, precisa de *un conjunto contextualizado que debe articularse de acuerdo a una tarea determinada* (Moya Otero 2007: 17).

Visto lo anterior, podemos afirmar que la sociedad del siglo XXI, requiere que en la enseñanza obligatoria no sea únicamente un mero transmisor de conocimientos, sino que la enseñanza/aprendizaje se enfoque con un carácter integrador que movilicen, en función de las necesidades individuales y sociales, todos los tipos de aprendizajes y de saberes (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), para formar ciudadanos activos en la sociedad del conocimiento.

En esta línea de innovación educativa, están trabajando desde varias Comunidades Autónomas los siguientes equipos de investigación educativa:

- *Cuadernos de Educación* de Cantabria (*www.edu**cantabria**.es).*
- Equipo de trabajo "Competencias Básicas" de Zaragoza *(http://www.competenciasbasicas.net)*.
- Grupos de trabajo de la Comunidad Autónoma Castilla La Mancha (*http://edu.jccm.es/*).
- El trabajo realizado con los objetivos de *Hacia un enfoque de la educación en competencias* de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias (*http://www.educastur.es*).
- *Proyecto Atlántida*, que aúna el esfuerzo de Andalucía, Canarias, Zaragoza y otras Comunidades Autónomas (*www.proyecto-atlantida.org).*

Según los equipos anteriores y la bibliografía publicada, la LOE busca que se pregunte a cada una de las asignaturas, sobre qué selección puede hacerse para fortalecer y hacer posible el desarrollo de cualquier competencia básica desde un currículo integrado. Consúltese en dichas direcciones electrónicas los descriptores que se proponen para la competencia comunicativa lingüística y el resto de las competencias básicas.

En nuestro caso, la competencia comunicativa lingüística contribuye al desarrolla de las otras competencias básicas, ya que capacita a los alumnos para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada en distintos contextos comunicativos (sociales y culturales) tal como aparece a continuación (vid. Bronfennbrener 1987): *Individual/personal*, que implique el desarrollo personal del alumno; *Familiar,* con tareas que lo relacionen con su

entorno familiar; *Escolar*, o todo lo que tenga que ver con el centro; *Comunitario/social*, con tareas que lo ayuden a vincularse con la comunidad en la que vive.

Pero también, el resto de materias contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa lingüística y posibilitan una propuesta integradora de la tarea, tal como se expresa a continuación:

CIENCIAS DE LA NATURALEZA	a) Transmisión de las ideas e informaciones sobre la naturaleza pone en juego un modo específico de construcción del discurso, dirigido a argumentar o a hacer explícitas las relaciones, que solo se logrará adquirir desde los aprendizajes de estas materias. El cuidado en la precisión de los términos utilizados, en el encadenamiento adecuado de las ideas o en la expresión verbal de las relaciones hará efectiva esta contribución. b) Por otra parte, la adquisición de la terminología específica sobre los seres vivos, los objetos y los fenómenos naturales hace posible comunicar adecuadamente una parte muy relevante de las experiencia humana y comprender suficientemente lo que otros expresan sobre ella.
CIENCIAS SOCIALES	El peso que tiene la información en esta materia singulariza las relaciones existentes entre esta competencia y la competencia en comunicación lingüística, más allá de la utilización del lenguaje como vehículo de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se facilita lograr habilidades para utilizar diferentes variantes del discurso, en especial, la descripción, la narración, la disertación y la argumentación y se colabora en la adquisición de un vocabulario específico cuyo carácter básico habría de venir dado por aquellas palabras que, correspondiendo al vocabulario específico, debieran formar parte del lenguaje habitual del alumno o de aquellas otras que tienen un claro valor funcional en el aprendizaje de la propia materia
EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL	El peso que tiene la información en esta materia singulariza las relaciones existentes entre esta competencia y la competencia en comunicación lingüística, más allá de la utilización del lenguaje como vehículo de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se facilita lograr habilidades para utilizar diferentes variantes del discurso, en especial, la descripción, la narración, la disertación y la argumentación y se colabora en la adquisición de un vocabulario específico cuyo carácter básico habría de venir dado por aquellas palabras que, correspondiendo al vocabulario específico, debieran formar parte del lenguaje habitual del alumno o de aquellas otras que tienen un claro valor funcional en el aprendizaje de la propia materia.
E. FÍSICA	A la adquisición de la competencia en comunicación lingüística la materia contribuye, como el resto, ofreciendo una variedad de intercambios comunicativos y a través del vocabulario específico que aporta.
EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA	El uso sistemático del debate contribuye a la competencia en comunicación lingüística, porque exige ejercitarse en la escucha, la exposición y la argumentación. Por otra parte, la comunicación de sentimientos, ideas y opiniones, imprescindibles para lograr los objetivos de estas materias, al utilizar tanto el lenguaje verbal como el escrito, la valoración crítica de los mensajes explícitos e implícitos en fuentes diversas y, particularmente, en la publicidad y en los medios de comunicación, también ayudan a la adquisición de la competencia. Finalmente, el conocimiento y del uso de términos y conceptos propios del análisis de lo social, posibilitan el enriquecimiento del vocabulario
INFORMÁTICA	Contribuye de manera importante en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística, especialmente en los aspectos de la misma relacionados con el lenguaje escrito y las lenguas extranjeras. Desenvolverse ante fuentes de información y situaciones comunicativas diversas permite consolidar las destrezas lectoras, a la vez que la utilización de aplicaciones de procesamiento de texto posibilita la composición de textos con diferentes finalidades comunicativas. La interacción en lenguas extranjeras colaborará a la consecución de un uso funcional de las mismas.
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	El currículo de esta materia, al tener como meta el desarrollo de la capacidad para interactuar de forma competente mediante el lenguaje en las diferentes esferas de la actividad social, contribuye de un modo decisivo al desarrollo de todos los aspectos que conforman la competencia en comunicación lingüística. Además, las habilidades y estrategias para el uso de una lengua determinada y la capacidad para tomar la lengua como objeto de observación, aunque se adquieren desde una lengua, se transfieren y aplican al aprendizaje de otras. Este aprendizaje contribuye, a su vez, a acrecentar esta

	competencia sobre el uso del lenguaje en general.
LENGUA EXTRANJERA	El aprendizaje de una lengua extranjera contribuye a la adquisición de la competencia en comunicación lingüística de manera directa, completando y enriqueciendo y llenando de nuevos matices comprensivos y expresivos esta capacidad comunicativa general. Un aprendizaje de la lengua extranjera basado en el desarrollo de habilidades comunicativas, contribuirá al desarrollo de esta competencia básica en el mismo sentido que lo hace la primera lengua. Ahora bien, la aportación de la lengua extranjera al desarrollo de esta competencia es primordial en el discurso oral al adquirir las habilidades de escuchar, hablar y conversar, una relevancia singular en esta etapa. Asimismo, el aprendizaje de la lengua extranjera, mejora la competencia comunicativa general al desarrollar la habilidad para expresarse, oralmente y por escrito, utilizando las convenciones y el lenguaje apropiado a cada situación, interpretando diferentes tipos de discurso en contextos y con funciones diversas. Por otra parte, el reconocimiento y el aprendizaje progresivo de reglas de funcionamiento del sistema de la lengua extranjera, a partir de las lenguas que se conocen, mejorará la adquisición de esta competencia.
LATÍN	Desde todos sus contenidos se contribuye a la lectura comprensiva de textos diversos y a la expresión oral y escrita como medios indispensables para cualquier aprendizaje de calidad. Además desde el conocimiento de la estructura de la lengua latina se posibilita una comprensión profunda de la gramática funcional de las lenguas europeas de origen romance y de otras que comparten con el latín el carácter flexivo, o han recibido una aportación léxica importante de la lengua latina. La interpretación de los elementos morfosintácticos y de vocabulario, así como la práctica de la traducción y de la retroversión, suponen la adquisición de la habilidad para recoger y procesar la información dada y utilizarla apropiadamente. Además, desde el conocimiento de los procedimientos para la formación de las palabras y los fenómenos de evolución fonética se colabora eficazmente a la ampliación del vocabulario básico y se potencia la habilidad para utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación. El conocimiento de las etimologías grecolatinas proporciona la comprensión e incorporación de un vocabulario culto y explica el vocabulario específico de términos científicos y técnicos. Desde el conocimiento de la historia y evolución de la lengua latina se fomenta el ser consciente de la variabilidad de las lenguas a través del tiempo y de los diferentes ámbitos geográficos y sociales, así como de la comunicación intercultural que su contacto supone. Ese conocimiento fomenta igualmente el interés y el respeto por todas las lenguas, incluyendo las antiguas y las minoritarias, y el rechazo de los estereotipos basados en diferencias culturales y lingüísticas
MATEMÁTICAS	Se conciben como un área de expresión que utiliza continuamente la expresión oral y escrita en la formulación y expresión de las ideas. Por ello, en todas las relaciones de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y en particular en la resolución de problemas, adquiere especial importancia la expresión tanto oral como escrita de los procesos realizados y de los razonamientos seguidos, puesto que ayudan a formalizar el pensamiento. El propio lenguaje matemático es, en sí mismo, un vehículo de comunicación de ideas que destaca por la precisión en sus términos y por su gran capacidad para transmitir conjeturas gracias a un léxico propio de carácter sintético, simbólico y abstracto.
MÚSICA	Contribuye, al igual que otras áreas, a enriquecer los intercambios comunicativos, y a la adquisición y uso de un vocabulario musical básico. También colabora a la integración del lenguaje musical y el lenguaje verbal y a la valoración del enriquecimiento que dicha interacción genera
TECNOLOGÍA	La contribución a la competencia en comunicación lingüística se realiza a través de la adquisición de vocabulario específico, que ha de ser utilizado en los procesos de

	búsqueda, análisis, selección, resumen y comunicación de información. La lectura, interpretación y redacción de informes y documentos técnicos contribuye al conocimiento y a la capacidad de utilización de diferentes tipos de textos y sus estructuras formales.

Figura 1: Contribución a la competencia en comunicación lingüística desde las distintas materias (ESO) (vid. Anexo LOE).

La propuesta integradora coloca en plano de igualdad y corresponsabilidad a todas las materias con respecto a la comunicación lingüística, por ejemplo, lo que puede favorecer, al fin, que no sea el profesional de la materia, o el Departamento de Lengua en un centro educativo, la única estructura responsable de diseñar y desarrollar el aprendizaje de la comunicación lingüística.

Es decir, se busca profundizar que el docente junto al Centro educativo promuevan experiencias educativas relevantes que liguen el marco escolar al ámbito social con las siguientes consecuencias:

1. El conocimiento disciplinar o interdisciplinar que se trabaja en el aula no como un fin en sí mismo sino como un instrumento privilegiado, al servicio de las competencias básicas que requiere la ciudadanía del mundo contemporáneo
2. Insistir en el valor de uso del conocimiento académico para entender las características complejas de la vida contemporánea y para desarrollar en cada individuo las competencias que les permitan conocerse y gobernarse a sí mismos.
3. Relacionarse con los demás en contextos heterogéneos y elaborar los propios proyectos de vida personal, social y profesional.

2. Análisis de necesidades en el contexto educativo

La inclusión de las competencias básicas en el diseño curricular y por consiguiente de la tarea, nos lleva a investigar en el análisis de necesidades como fase inicial de la metodología activa. Es decir, al hablar de necesidad en el ámbito educativo, nos referimos a dos ideas claves: por un lado, el de discrepancia, y por otro, la de impulso (Riart Vendrell 2002: 141). Estas ideas son fundamentales para que sea factible detectar la necesidad, y de esta forma, que sea posible la búsqueda de una solución. Ahora bien, la necesidad en educación responden a las siguientes demandas: normativas o las que se desprenden de la legislación; percibidas, porque los demandantes a veces, de manera subjetiva (en nuestro caso, los profesores) piensa que es deficitario en algún aspecto; y esto le lleva a la necesidad expresada, aquella que se demanda (Valdivia 1995: 75-86).

2.1. Necesidades normativas

El análisis de necesidades muestra la discrepancia entre una situación presente, actual, y una situación de resultados o consecuencias deseadas (Kaufman 1992). En lo que se refiere a las competencias básicas en España, las principales fuentes de las necesidades normativas se encuentran en la siguiente legislación y documentos de obligada lectura.

2.1.1. Contexto europeo

El interés creciente por las competencias educativas en Europa es fruto, sin duda, de la influencia de su utilización en el mundo laboral, pero de forma más específica de las evaluaciones realizadas por la IEA (*Internacional Association for Educational Achievement*)

de Estados Unidos y de las evaluaciones PISA de la OCDE (2005). Además de las propuestas que se elaboran en el marco de UE:

MCER (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.
Informe Delors (1996)
Informe DeSeco (2001)
Evaluaciones del informe Pisa (OCDE 2005)

2.1.2. En España

En el documento elaborado por Eurydice (2002), se revisan los currículos de los Estados miembros de la Unión Europea correspondientes a la educación general obligatoria. En las conclusiones del estudio se afirma que todos los países «incluyen referencias implícitas o explícitas al desarrollo de competencias». España era uno de los países que en aquel momento abordaba las competencias de forma implícita y en estos momentos, con el desarrollo de la LOE, lo va a hacer de forma más explícita a través de los siguientes documentos:

LOE - *Ley Orgánica de Educación* (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006)

LOE-Enseñanzas mínimas en Primaria (RD 1513/2006, 1513/2006 de 7 de diciembre, BOE nº 293 de 8 de diciembre de 2006)

LOE-Enseñanzas mínimas en Secundaria (RD 1631/2006, 1631/2006 de 29 de diciembre, BOE nº 5 de 5 de enero de 2007)

Normativa de cada Comunidad Autónoma (Objetivos de etapa, de área/materia, los criterios de evaluación y los contenidos mínimos)

2.2. Necesidades percibidas y expresadas: variables implicadas, técnicas e instrumentos

En nuestra investigación, dado el tamaño de la población, se escogió el método del muestreo estratificado. Este tipo de muestreo consiste en dividir la población en estratos o subconjuntos, en función de alguna o algunas características importantes, y escoger, de cada estrato, una muestra de manera aleatoria (Albert Gómez 2007: 61).

Ya que el objetivo es conocer los déficits de formación y las necesidades de la población objetivo, los parámetros que se utilizan para estratificar la población son los siguientes:

1º. Experiencia profesional
2º. Nivel en que ha adquirido la experiencia.

El primer parámetro nos permitirá obtener información de calidad, ya que el reconocimiento de las necesidades educativas radica sobre todo en la experiencia de los encuestados, es decir, los individuos con más años de docencia, pueden tener una apreciación de las necesidades más exacta.

El parámetro "nivel en que ha adquirido la experiencia" es también significativo, pero tiene el inconveniente de que un individuo puede ejercer, a lo largo de su carrera profesional en varios niveles educativos diferentes. Aún así, se considera este parámetro importante para una correcta estratificación de la muestra.

Aplicando estos parámetros la población se descompone en los siguientes subgrupos:

Experiencia	Nº de individuos	Índice de proporcionalidad	Coeficiente	Tamaño de la muestra
Sin experiencia	14	6	2,33	2
Menos de 5 años	68	6	11,33	11
De 5 a 9 años	32	6	5,33	5
De 10 a 14	29	6	4,83	5
15 o más	9	6	1,50	2
Total	152			25

Tabla 1: Subgrupos de los informantes según los años trabajados

Los límites de cada intervalo no son al azar. En los últimos 5 años se han producido grandes cambios en el trabajo educativo, y existen así grandes diferencias entre aquellos docentes formados antes del año 2000 y los que se han integrado en el sistema educativo ya en el presente siglo. Téngase en cuenta que el rango de cada intervalo es de 5 años.

Para delimitar la muestra de manera proporcional se escoge como índice de proporcionalidad 6, es decir cada subgrupo o estrato se divide por dicho índice, por lo que cada elemento de la muestra representará a 6 individuos de la población. Como parámetro principal, la experiencia educativa nos sirve para delimitar el tamaño de la muestra y de cada estrato, considerando que, para facilitar su manejo, la muestra debe tener entre 20 y 30 individuos (según las fórmulas de Latorre según Albert Gómez (2007).

Aplicando el segundo criterio de estratificación, los niveles trabajados, el número de subgrupos se amplía considerablemente:

	Sólo en ESO	ESO y Bachillerato	Ciclos	Adultos	Universitarios	Total
Menos de 5 años	8	46	7	10	0	68
De 5 a 9 años	14	13	6	0	4	32
De 10 a 14	13	20	0	0	0	29
15 o más	0	13	0	0	0	9
Total	35	92	13	10	4	152

Tabla 2: Subgrupos de los informantes según experiencia laboral

Este segundo criterio tiene el problema ya comentado de que algunos individuos han trabajado en varios niveles distintos, por lo que nos servirá para diversificar y completar la muestra, resultando más significativa, pero no para calcular el tamaño de la misma. Para la elección final de los individuos se ha procurado que ningún subgrupo quede sin representación, aunque no alcance el número mínimo de 6. Finalmente, los individuos que van a configurar la muestra se escogen al azar de entre los que forman cada estrato o subgrupo, quedando limitada a la siguiente tabla:

	Sólo en ESO	ESO y Bachillerato	Ciclos	Adultos	Estudios Universitarios	Total
Sin experiencia	0	0	0	0	0	2
Menos de 5 años	1	8	1	2	0	11
De 5 a 9 años	2	2	1	0	1	5
De 10 a 14	2	3	0	0	0	5
15 o más	0	2	0	0	0	2
	5	15	2	2	1	25

Tabla 3: Subgrupos de los informantes

2.2.1. Procedimiento de recogida

Tanto la información necesaria para la configuración de la muestra como el resto de los datos que se analizan para alcanzar los objetivos se obtienen de una encuesta *online* que se indica a continuación:

INFORMANTE Nº
Formación Académica
¿Eres profesor en activo?
¿En qué nivel?
¿Cuántos años llevas ejerciendo?
¿En qué año terminaste la licenciatura o grado?
¿Has hecho algún curso sobre el uso de las tareas en el aula o del desarrollo de las competencias básicas?
¿Te ha servido para el desarrollo de tu competencia profesional o para crear material?

1.¿Te interesan en el desarrollo de tu competencia profesional algunas de estas cuestiones? por favor, pon al lado de cada una, la respuesta SÍ/NO), ¿La empleas con frecuencia a la hora de planificar una clase? (indica un porcentaje)

a) Conocimiento del estudiante (Análisis de necesidades de los alumnos, momento evolutivo, nivel ...)
b) Los métodos de enseñanza (autónomo, cooperativo, mediante experiencias ...)
c) Estrategias para la intervención (motivación, clima de trabajo ...)
d) Otros (especifica, por favor)

2. A la hora de diseñar la Programación didáctica o de hacer una unidad didáctica para desarrollar las competencias, ¿qué lagunas o falta de formación crees que tienes?

a) Las competencias
b) Metodología
c) Evaluación
d) Creación de material con relación a un currículo
e) No sé nada
f) No tengo carencias

3. ¿Cuál de estas definiciones sobre las competencias básicas es incorrecta?, ¿por qué? (pon a continuación la letra)

a) *Las competencias básicas son un requisito para un rendimiento personal adecuado en la vida, en el trabajo y en el aprendizaje posterior.*
b) Las competencias buscan aplicar los saberes (saber, saber hacer y saber ser) en diferentes situaciones y contextos.
c) Las competencias potencian aprendizajes que se consideran imprescindibles
d) Las competencias desechan totalmente los contenidos y su transmisión en el sistema educativo.
e) El fin de las competencias básicas es movilizar, poner en práctica, responder a las demandas, llevar a cabo tareas.
f) Las competencias básicas están formadas por componentes de conocimientos, habilidades y actitudes que actúan de forma integradora en la resolución de la situación-problema.
Explica tu elección:

4. ¿Qué significa esta frase?, ¿por qué?

Las estrategias metodológicas que mejor contribuyen a la enseñanza de competencias son las que parten de enfoques activos (comunicativos para los profesores de lengua).

5. De estas modalidades, ¿conoces alguna? (por favor, pon al lado de cada una, la respuesta SÍ/NO), ¿La empleas con frecuencia a la hora de planificar una clase? (indica un porcentaje)

a) Clase teórica
b) Seminarios y talleres
c) Clases prácticas
d) Estudio y trabajo en grupo
e) Estudio y trabajo autónomo

6. En cuanto a las siguientes metodologías, , ¿conoces alguna? (por favor, pon al lado de cada una, la respuesta SÍ/NO), ¿La empleas con frecuencia a la hora de planificar una clase? (indica un porcentaje)

a) Aprendizaje cooperativo
b) Aprendizaje basado en Proyecto
c) Resolución de problemas o ejercicios
d) Clases magistrales o método expositivo

7. ¿Puedes explicar la relación entre competencias básicas y el uso de las tareas como metodología?

8. ¿En varias líneas, serías capaz de definir lo que es una Tarea?, ¿cuál es la diferencia con la actividad?
9. **Te proponemos que comentes en varias líneas (según la importancia o el interés que te ofrecen) tres afirmaciones que definen lo que es una tarea. ¿Hay alguna afirmación que no entiendas bien?, ¿por qué?:** a) La tarea es una actividad que permite al profesor que el alumno reflexione sobre los contenidos de la asignatura o del área b) Es un enfoque metodológico que debe relacionarse con el currículo: objetivos, evaluación, desarrollo de las competencias, y contenidos. c) Sin contexto real no existe una tarea, es decir, la tarea debe estar cercana a los intereses de los alumnos y reproducir tareas de la vida real en el aula. d) En la tarea se evalúa el proceso y el resultado. e) Una tarea tiene que estar bien secuenciada: . Presentación de un tema de interés . Especificación de las objetivos y competencias que se van a desarrollar . Tarea final que cumpla lo anterior . Actividades planificadas para llegar a la tarea final . Evaluación f) La tarea debe trabajarse en grupo g) Las tareas tienen que responder a la *taxonomía de Bloom*
10. En la evaluación, ¿qué estrategias conoces? a) Evaluación de diagnóstico b) Técnicas de evaluación con exámenes c) Técnicas de evaluación sin exámenes (portafolios, trabajos, exposiciones orales...) d) Otros (por favor, específica)

Figura 2: Modelo de encuesta para el análisis de necesidades

2.2.2. Análisis de las encuestas

Las 25 encuestas que conforman la muestra analizada han proporcionado la siguiente información:

Total encuestas realizadas: 25
Perfil del encuestado:

Formación Académica

Traducción e Interpretación: 7 (28%)
Filología Inglesa: 7 (28%)
Filología Hispánica: 3 (12%)
Ciencias del Mar: 2 (8%)
Físicas: 1 (4%)
Químicas: 1 (4%)
Teología: 1 (4%)
Arquitectura: 1 (4%)
Geografía: 1 (4%)
Educación Primaria: 1 (4%)

Total Filologías: 17 (68%)

Profesores en activo:

Sí: 16 (64%)
Actualmente sin actividad pero con experiencia en cursos anteriores: 7 (28%)
No (sin ninguna experiencia): 2 (8%)

Nivel en el que han trabajado:

ESO: 20 (80%)
Bachillerato: 15 (60%)
Ciclos Formativos: 2 (8%)
Enseñanza Universitaria: 1 (4%)
Adultos: 2 (8%)
Secundaria (ESO y Bachillerato): 15 (60%)

Años de ejercicio:

Sin experiencia: 2 (8%)
De 1 a 4 años: 11 (44%)

De 5 a 9 años: 5 (20%)
De 10 a 14 años: 5 (20%)
15 años o más: 2 (8%)

Año de licenciatura:
De 1985 a 1999 (+ de 10 años de experiencia): 10 (40%)
A partir de 2000(- de 10 años de experiencia): 15 (60%)

Ha recibido cursos de formación:
Sí: 24 (96%)
No: 1 (4%)

Figura 3: Información proporcionada por la muestra analizada.

2.2.3. En cuanto al perfil de los informantes

El perfil tipo de un informante (alumno) es el de un licenciado en Filología (Inglesa o Hispánica) o Traducción e interpretación, que tiene entre 1 y 5 años de experiencia en la docencia, sobre todo en ESO y Bachillerato. Otro dato importante, es hace menos de 10 años que ha terminado su licenciatura, ha recibido cursos de formación y éstos le han proporcionado una visión general y teórica sobre las competencias y el enfoque por tareas, pero que le resulta difícil ponerlas en práctica por lo que está interesado en profundizar en ellas.

FORMACIÓN ACADÉMICA	%
Traducción e Interpretación	28
Filología Inglesa	28
Filología Hispánica	12
Ciencias del Mar	8
Físicas	4
Químicas	4
Teología	4
Arquitectura	4
Geografía	4
Ed. Primaria	4

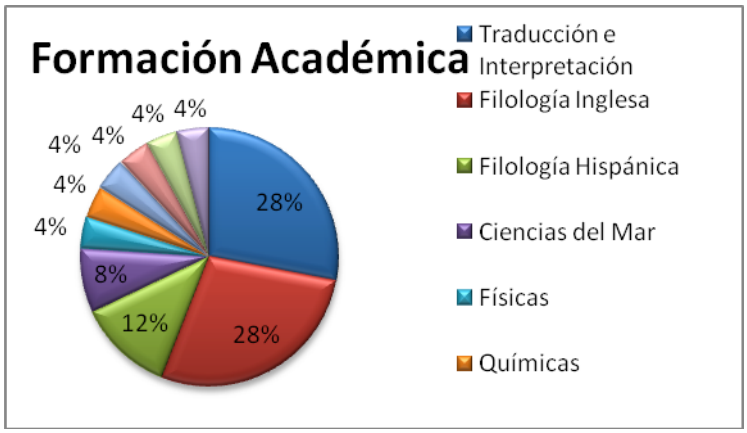

Tabla 4. Formación Académica de los informantes

ACTIVIDAD	
En Activo	64
Sin actividad, con experiencia	28
Sin experiencia	9

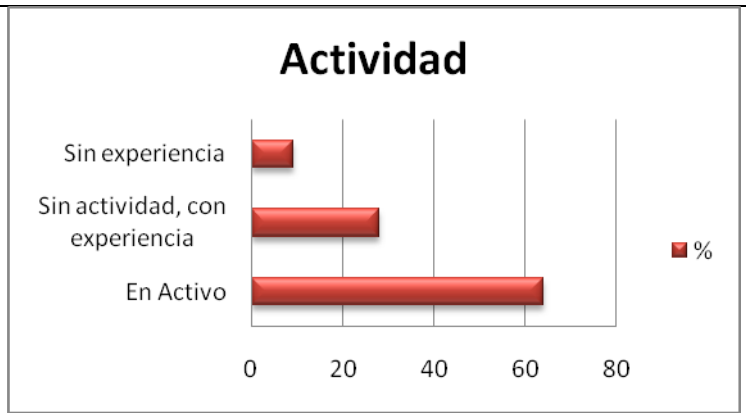

Tabla 5: Actividad

NIVEL TRABAJADO	%
ESO	80
Bachillerato	60
Ciclos Formativos	8
Enseñanza Universitaria	4
Adultos	8

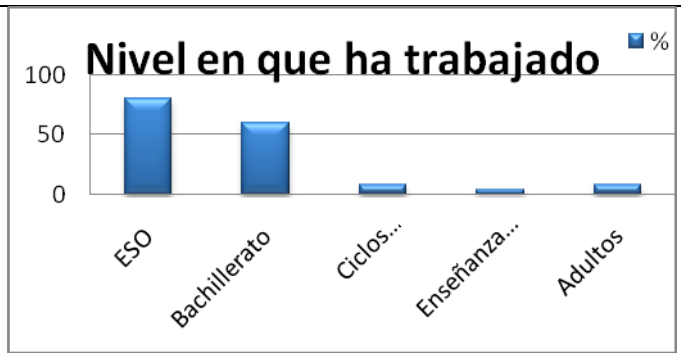

Tabla 6: Nivel

En cuanto a la información, propiamente dicha, los datos más interesantes que nos ofrece la encuesta es la siguiente:

- Todos los alumnos interpretan que cualquiera de los tres puntos señalados en la labor profesional del docente son muy importantes, aunque son también conscientes de que no siempre se usan.

GRADO DE INTERÉS Y % DE USO	Sí	No	% de uso
Conocimiento del estudiante	100	0	61
Mecanismos de aprendizaje	95,45	4,5	55
Estrategias para la intervención	100	0	63
Otros	45,45		40

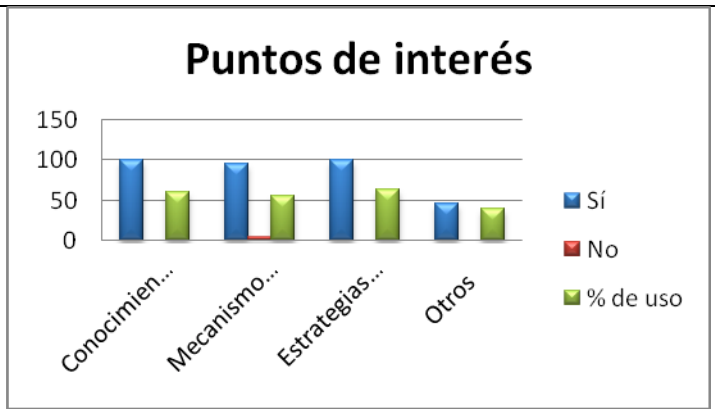

Tabla 7: Intereses y grados de uso en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las competencias básicas

- Los puntos en que se confiesan menos competentes son sin duda la creación de materiales para su aplicación en el aula, la elaboración de tareas y actividades, y la evaluación de las competencias, este último a poca distancia de los aspectos metodología.

FALTA DE FORMACIÓN	%
Competencias	16
Metodología	36
Evaluación	44
Creación de materiales	72

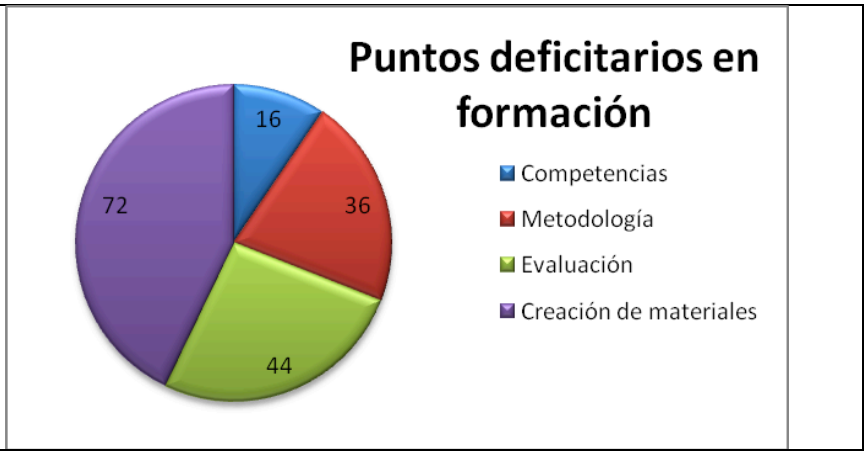

Tabla 8: Puntos deficitarios de formación

Las modalidades son todas conocidas, excepto los seminarios y talleres, pero tampoco son empleadas con asiduidad. Las más empleadas son las clases prácticas.

Modalidades	Sí (%)	No (%)	% de uso
Clase teórica	100	0	34
Seminarios y talleres	64	32	13
Clases prácticas	100	0	50
Estudio y trabajo en grupo	100	0	43
Estudio y trabajo autónomo	100	0	38

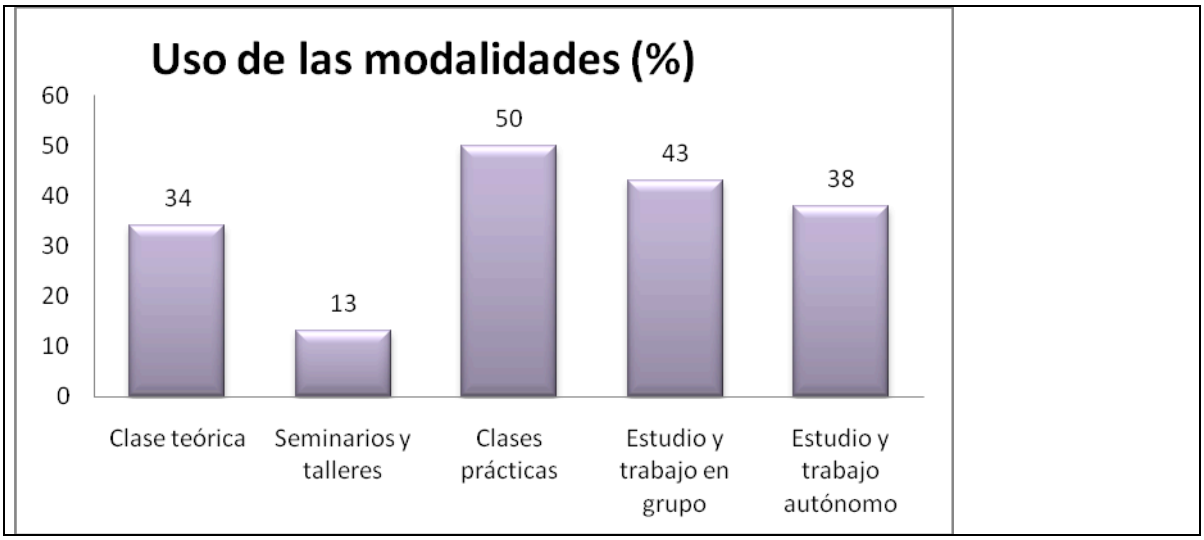

Tabla 9: Modalidades de enseñanza/aprendizaje

- Similar conclusión puede extraerse de las respuestas sobre las metodologías didácticas: son conocidas en su gran mayoría, pero son empleadas con muy poca proporción. Sólo la resolución de problemas y ejercicios supera el 50%.

Metodologías	Sí	No	% de uso
Aprendizaje cooperativo	92	8	32
Aprendizaje basado en Proyectos	80	20	21,5
Resolución de problemas o ejercicios	92	8	54
Clases magistrales o método expositivo	96	4	32

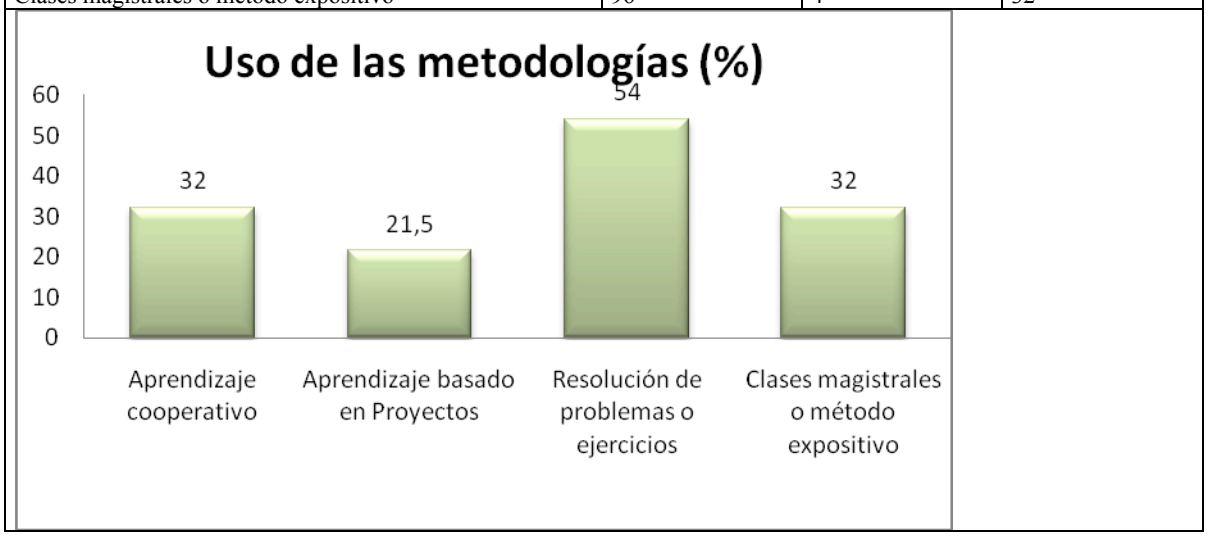

Tabla 10: Uso de las metodologías

- Para definir una tarea se consideran especialmente importantes el contexto, la evaluación y la secuenciación, siendo lo menos conocido y empleado la taxonomía de Bloom.

Puntos importantes para definir una tarea	Lo señalan (%)	No lo entienden (%)
Reflexión sobre los contenidos	24	12
Enfoque Metodológico	48	0

Puntos importantes para definir una tarea	Lo señalan (%)	No lo entienden (%)
Contexto	88	0
Evaluación	64	0
Secuenciación	64	4
Trabajo en grupo	12	4
Taxonomía de Bloom	0	32

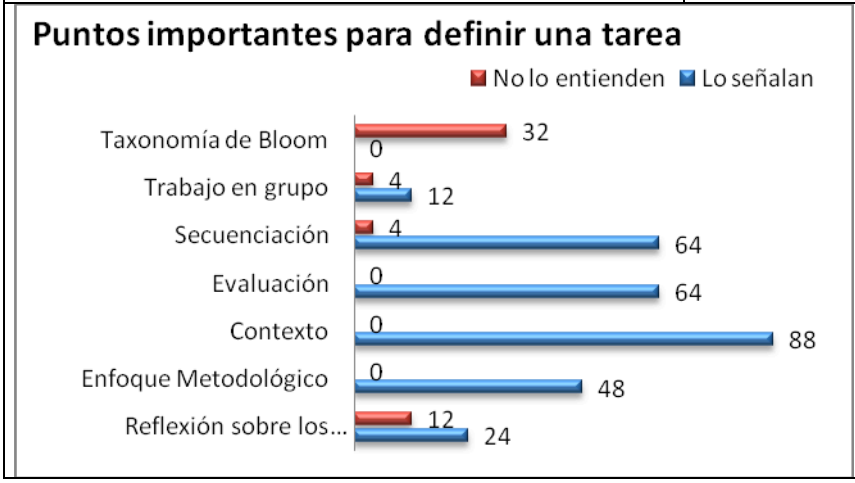

Tabla 11: Elementos que definen una tarea

- Las estrategias de evaluación son también ampliamente conocidas, salvo la evaluación de diagnóstico, que es desconocida por casi el 20 % de la muestra encuestada.

Estrategias de evaluación	La conoce	No la conoce
Evaluación de diagnóstico	84	16
Exámenes	96	4
Portfolio, exposiciones, etc.	92	8
Otros	28	

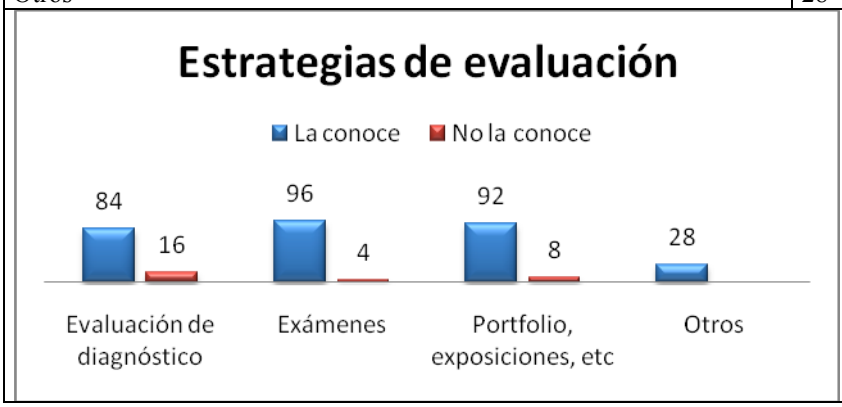

Tabla 13: Tipos de evaluación

2.3.4. En lo que se refiere a las reflexiones didácticas

Los individuos encuestados se consideran conocedores de las técnicas, modalidades y estrategias, tanto de la práctica docente como de su evaluación, y piensan que sus carencias se basan en la puesta en práctica, en la elaboración de materiales, en la creación de tareas, y en su posterior evaluación. Parece que el tiempo de la teoría ya ha pasado y se requiere de formación e información práctica, centrada en cómo trabajar competencias (mediante tareas),

y cómo evaluarlas (mediante la relación entre estas competencias y los demás elementos del currículo: objetivos, contenidos y criterios de evaluación).

3. Diseño curricular de la tarea: delimitación de un concepto vertebrador

El proceso de enseñanza y aprendizaje basado en el desarrollo de la competencia comunicativa, y en el empleo de la tarea eran partes de la programación que se empleaba casi exclusivamente, en la enseñanza de ELE/L2 o de cualquier lengua extranjera según las recomendaciones del *Marco* común europeo de referencia (MCER) (Nunan 1989; Zanón 1999; Fernández 2001; Estaire 2009).

Nuestro acercamiento a la definición y comprensión de lo que es una tarea, nos lleva a diferenciar en el contexto de las competencias básicas los siguientes términos (vid Martín Peris 2004; *Proyecto Atlántida*):

	DEFINICIÓN	CARACTERÍSTICAS
TAREA FINAL	Es una acción o conjunto de acciones orientadas a la resolución de una situación-problema, dentro de un contexto definido, mediante la combinación de todos los saberes disponibles que permitirán la elaboración de un producto relevante.	Producto relevante para el contexto en que se realiza Inserto en una práctica social Conocimiento en acción
Actividades previas o derivadas	Pasos a la adquisición de un conocimiento nuevo o la utilización de algún conocimiento en una forma diferente que sirve para la realización de la Tarea final. La diferencia entre "previa" o "derivadas" depende del momento en que se realice.	Respuesta diferenciada para practicar procesos cognitivos. Variedad Relación con el comportamiento y la conducta

Figura 4: Definición de tarea y actividades

Ejemplo:

TAREA FINAL
Crea un anuncio de una ONG solicitando ayuda en tu centro con *Microsoft Publisher* **Competencias que se desarrollan:** Comunicación lingüística, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal. **Materias o asignaturas implicadas:** Lengua Castellana y Literatura, Educación para la Ciudadanía y los DDHH, Tecnología e Informática, etc.

Y se proponen las siguientes actividades previas o derivadas (según su utilización en el aula):

Elabora una lista con tres ONGs y sus necesidades con los datos obtenidos en internet
Confecciona un mural en el que se explique la historia de cómo se crearon las Organizaciones no gubernamentales (ONG) y analiza los anuncios de dos de ellas.

+

Prepara un debate sobre el papel de las ONG en la sociedad actual
Respeta las indicaciones del moderador/Redacta unas conclusiones finales

Figura 5: Ejemplo de tarea y actividades

Y se reconoce desde el análisis de necesidades de aplicación de la LOE y desde los estudios realizados desde el enfoque por tareas en el área de la enseñanza de las lenguas (Nunan 1989, Zanón 1999, MCER 2001, Martín Peris 2004, Bringas de la Peña 2008 y Estaire 2009) es posible aumentar el diagrama propuesto en un diseño curricular en el que ya no prime sólo la atención exclusiva a la forma lingüística, pero si perder su importancia proponemos lo siguiente:

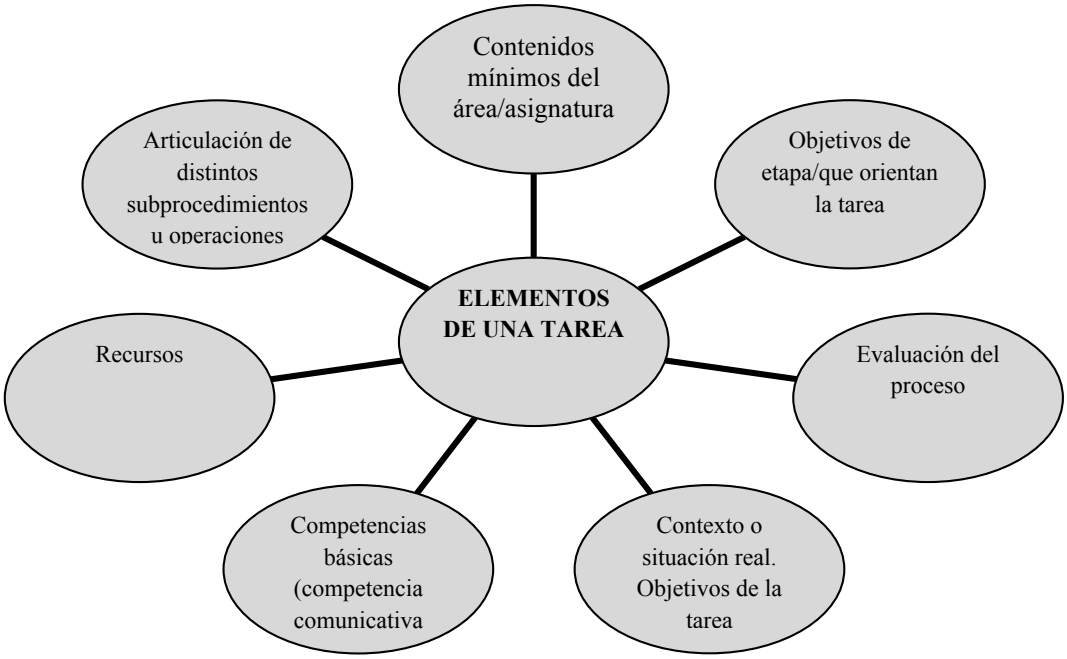

Figura 6: Elementos de la tarea para el desarrollo de las competencias básicas.

En dicha propuesta, la competencia comunicativa lingüística debe aparecer siempre en el bloque de las *competencias básicas* del diagrama anterior, porque el lenguaje desempeña un papel fundamental en la formación integral del alumnado, y los aprendizajes lingüísticos deben ser abordados de todas las asignaturas y materias. A la luz de todo lo expuesto, es posible a modo de guía y conclusión presentar un esquema de cómo crear una tarea:

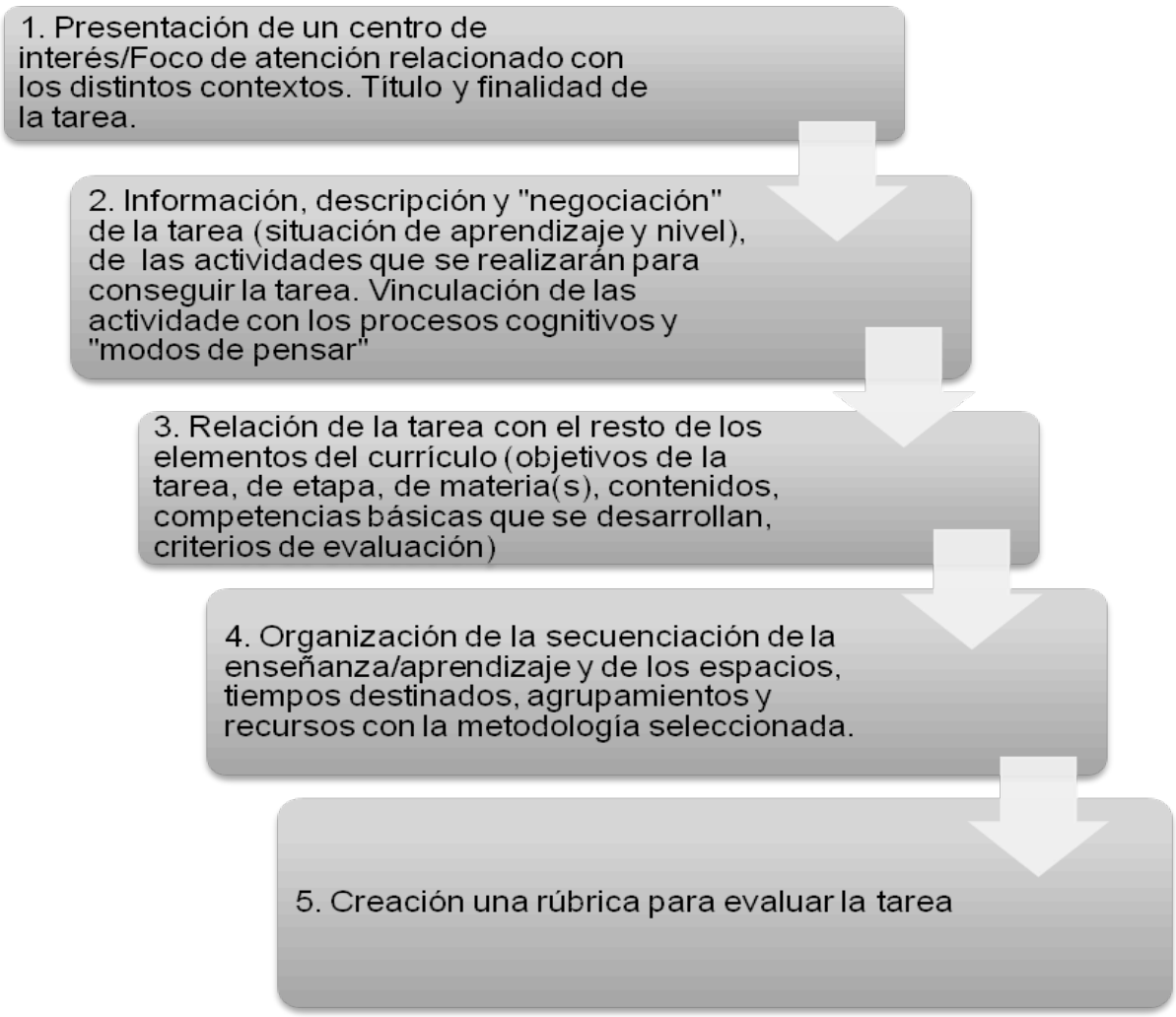

Figura 7: Pasos para elaborar una tarea para el desarrollo de las competencias básicas

Cada uno de estos pasos conllevan una necesidad formativa que implica al profesorado y a todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

4. Conclusiones

En el marco educativo de la Unión Europea, en que se encuentra integrada España, se pone de manifiesto la necesidad de emplear metodologías activas en el contexto de la incorporación de las competencias básicas (*Key* competences *for lifelong learning*). Este cambio se hace más necesario, porque hasta la fecha, en la enseñanza obligatoria en España, la asimilación de los contenidos teóricos es prioritaria y con frecuencia es el único criterio de evaluación, frente a otros aspectos que forman parte de las competencias como las habilidades/destrezas, las actitudes/valores, y que demuestran la aplicación práctica de los conocimientos en distintas situaciones o contextos.

Esta unión de "saberes" (saber, saber hacer y saber ser/estar) y la importancia de la comunicación conlleva la necesidad de renovar el diseño tradicional de los materiales que se llevan al aula por asignaturas, en los que hasta hace poco, los contenidos específicos de cada materia eran los que determinaban si un alumno había finalizado con éxito el proceso de enseñanza/aprendizaje, a una propuesta curricular que se fundamente en el trabajo transversal de la competencia comunicativa lingüística y en el uso de la tarea (como posible propuesta activa para el desarrollo de todas las competencias).

Es decir, los contenidos específicos de cada asignatura continúan apareciendo en la evaluación, pero desde nuestra propuesta de tarea es imprescindible un tratamiento holístico de éstos y la elaboración de un currículo integrado en el que se trabaje en grupo y de forma colaborativa, y en el que la competencia comunicativa lingüística esté presente siempre asociada a distintas prácticas discursivas que responden a diferentes contextos comunicativos.

Entendemos que sólo desde esta perspectiva se comprueba la necesidad de trabajar a través de las tareas reales en el aula, en las que los contenidos de cada asignatura se apliquen según los contextos individual/personal, familiar, escolar y comunitario/social, y no se aprendan como estancos separados, sin conexión. La tarea se concibe como una iniciativa de aprendizaje, situación-problema o microcontexto que los alumnos tienen que resolver para adquirir las competencias, pero también, son la evaluación la realización de tareas y los productos que ellas proporcionan pueden ser una de las fuentes de información más importantes en la evaluación de las competencias básicas. Y por lo tanto, definen la tarea con los siguientes rasgos:

Transferibilidad y carácter práctico: permite trabajar de manera integrada distintos conocimientos específicos de diferentes asignaturas, porque *ser competente* es sinónimo de ser capaz de saber resover problemas reales en distintas situaciones, por la aplicación de los conocimientos adquiridos y por la respuesta posibles a nuevas situaciones complejas.

Contexto y autenticidad: la necesidad de partir de un contexto para crear una tarea, como una condición indispensable para que el alumno utilice adecuadamente todos los recursos (conocimientos, habilidades y actitudes) de los que dispone en su realización.

Integración con todos los componentes del currículo: las tareas se conforman con los siguientes elementos, relación con las competencias que deseamos trabajar y con los elementos del diseño curricular (objetivos de etapa/área, contenidos y criterios de evaluación), y las operaciones mentales que desarrollaremos a través de las distintas tareas previas o generadoras.

Lo que se pretende es contribuir a la obtención de resultados tanto de valor académico, como personal y social, porque la educación se basa en los cuatro pilares básicos: aprender a conocer, a ser, a convivir, y a hacer (Delors 1996), y el fin del quehacer educativo es formar ciudadanos activos en la Sociedad del Conocimiento.

Ahora bien, dicha renovación conlleva una planificación formativa porque no en vano, los docentes que deben implementar esta renovación educativa en las aulas no siempre tienen los conocimientos, ni experiencias acordes a los elementos que conforman las competencias según se desprende del análisis de necesidades subjetivas.

Referencias bibliográficas

Albert Gómez, M. J. 2007. *La investigación educativa: Claves teóricas*. Madrid: Mc-Graw-Hill.

Bolivar, A. 2008. *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.

Bringas de la Peña, F. et al. 2008. *Cuadernos de Educación 3. Las competencias básicas en el área de Lengua Castellana y Literatura.* Grupo de trabajo de Competencias Básicas Consejería de Educación de Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria.

Bronfenbrenner, U. 1987. *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.

Cenoz Iragui, J. 2004. El concepto de competencia comunicativa. In Sánchez J. Lobato and I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar*

español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería.

Delors, J. 1996. *La educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana /UNESCO.

Estaire, S. 2009. *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula.* Madrid: Edinumen.

EURYDICE 2002. Key topics in education in Europe. Volume 3. *The teachingprofession in Europe: Profiles, trends and concerns. Report 2: Teacher supply and demand at general lower secondary level*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.

Evaluaciones del informe Pisa [Disponible en http://*www.ince.mec.es/pub/pisa.htm*].

Fernández, S., ed. 2001. *Tareas y proyectos en clase.* Madrid: Edinumen.

González Nieto, L. and F. Zayas Hernando. 2008. El currículo de lengua y literatura en la LOE. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 48: 16-35

Kauffman, J. 1982. *Identyfing amd Solving Problems: Asistem Aproach.*San Diego. California: University Associates.

Llobera, M. *et al.* 1995. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid: Edelsa.

LOE - *Ley Orgánica de Educación* (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006)

LOE-Enseñanzas mínimas en Primaria (RD 1513/2006, 1513/2006 de 7 de diciembre, BOE nº 293 de 8 de diciembre de 2006)

LOE-Enseñanzas mínimas en Secundaria (RD 1631/2006, 1631/2006 de 29 de diciembre, BOE nº 5 de 5 de enero de 2007)

Martín Peris, E. 2004. ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE.* [Disponible en http://www.educacion.es/redele/revista/martin.shtm].

MCER 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Editorial Anaya. [Disponible en http://cvc.cervantes.es]

Moya Otero, J. 2007. Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía. In A. Bolívar and A. Guarro (eds.), *Educación y cultura democrática: El Proyecto Atlántida*. Madrid: Praxis.

Nunan, D. 1989. *El diseño de tareas para la clase comunicativa.* Cambridge: Cambridge University Press.

OCDE. 2001. *Definition and selection of competencies (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations. Strategy paper.* [Documento de Internet disponible en www.deseco.admin.ch]

OCDE. 2005. *Definition and Selection of competencies. Executive Summary* [Documento de Internet disponible en https://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf]

Proyecto Atlántida. 2004. *La práctica de la comunicación lingüística. Propuesta de trabajo y documentación para la mejora de la comunicación y las siete destrezas básicas.* Madrid: OAPEE.

Proyecto Atlántida. 2007. Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía. En *Construyendo ciudadanía*. Madrid: MEC / Gobierno de Canarias.

Riart Vendrell, J. 2002. Los análisis de necesidades en la intervención psicopedagógica. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación* 5: 139-152.

Roegiers X. 2007. *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza.* San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI.

Valdivia Sánchez, C. 1995. Evaluación y análisis de las necesidades tutoriales en los centros educativos. En R. Sanz, F. Castellano y J.A. Delgado (eds.). *Tutoría y Orientación.* 73- 90. Barcelona: Cedecs.

Zanón, J. (Comp.) 1999. *La enseñanza de E/LE mediante tareas.* Madrid: Edinumen.