

METACOGNICIÓN A TRAVÉS DE TAREAS BÁSICAS DE AULA

Juan José Zabala Larrabeiti
Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”

Fechas de recepción y aceptación: 12 de mayo de 2010, 26 de mayo de 2010

Resumen: El presente artículo pretende mostrar el uso de actividades y tareas del ámbito universitario como fundamento de metacognición sobre los procedimientos utilizados en el aula durante el proceso de aprendizaje de recursos didácticos para los futuros docentes de Ed. Primaria.

Orientados los estudiantes a una tarea sencilla del ámbito escolar como ejemplo de actividad de aula, se inicia una escalada de objetivos mayores que finalmente servirá de base para alcanzar el verdadero objetivo: reflexionar sobre qué es y cómo se lleva adelante una secuencia de aprendizaje en el entorno del aprendizaje significativo, siendo los propios estudiantes sujetos conscientes de ella; la reflexión se extiende, además, a la metodología de enfoque comunicativo centrada en el enfoque por tareas dentro del ámbito de la lingüística aplicada a la didáctica de la lengua y la literatura.

Palabras clave: Metacognición, recursos didácticos, aprendizaje significativo, enfoque por tareas.

Abstract: This article shows the use of activities and tasks of the university as the basis of metacognition on the procedures used in the classroom during the learning process of teaching resources for future teachers of Primary Education.

Student oriented simple task of school as an example of classroom activity, begins an escalating higher goals that ultimately serve as a basis for achieving the true goal: to reflect on what it is and how it carries out a sequence of learning meaningful learning environment, students themselves objects being aware of it, the reflection is also extended to the methodology of the communicative approach focusing on the task-based approach within the scope of applied linguistics to language teaching and literature.



Key words: Metacognition, teaching resources, meaningful learning, task-based approach.

INTRODUCCIÓN

La secuencia de aprendizaje que vamos a presentar se lleva a cabo cada curso al aula y tiene relación con el Bloque temático número 1 de nuestro programa de la asignatura anual “Lengua y literatura española y su didáctica” de 9 créditos: «Didáctica de la lengua y la literatura: Aspectos generales» .

El bloque temático, además de hacer una revisión de las escuelas lingüísticas más importantes y de situar los principios didácticos en la actualidad, tiene como meta acercar al grupo clase a la síntesis de la didáctica y la lingüística; tratar sobre el sentido de los conceptos *aprendizaje significativo* y *competencia comunicativa*, y presentar los fundamentos sobre los que se basa el currículo actual y, de manera especial, el Área de Lenguas.

Puesto que la metodología seleccionada es mixta, para cada bloque temático proponemos, por un lado, actividad de seguimiento de conferencia; por otro lado actividades de exposición de conclusiones grupales sobre investigaciones realizadas; asimismo, se desarrollan actividades grupales e individuales interactivas y de búsqueda y procesamiento de información dentro y fuera del ámbito del aula.

Para los fundamentos didácticos en el momento del diseño del plan actual se eligieron con respecto a la asignatura las propuestas del aprendizaje significativo, y en el ámbito lingüístico trabajamos especialmente sobre las corrientes que están centradas en el enfoque comunicativo; ambas aplicadas no sólo a los entornos escolares de Ed. Primaria sino también a las aulas universitarias.

Se trata, pues, de una propuesta de actividad adecuada al contexto: aula universitaria en el curso de la introducción a los fundamentos didáctico-instrumentales del área de lenguas del currículo de Educación Primaria con las referencias adecuadas al programa de la asignatura indicada, tanto en el diseño de objetivos del programa oficial¹ como

¹ Objetivos del programa oficial (expresados en competencias)

- I.1.2. Dominar desde la reflexión la necesaria competencia comunicativa en los niveles lingüístico, pragmático, sociolingüístico y psicolingüístico que ha de aplicarse en el desarrollo profesional del maestro de Primaria.
- I.1.3 Adquirir las teorías y los métodos didáctico-instrumentales adecuados a la enseñanza y práctica de las lenguas en las aulas de Educación Primaria.
- I.2.4 Adquirir por parte del estudiante los oportunos instrumentos conceptuales, metodológicos y técnicos que permitan la reflexión e investigación sobre la actuación docente y el desarrollo efectivo de su dinámica como docente en el aula de Primaria.

en el de las adendas a éste, que se vienen considerando parte indisoluble del mismo². De igual modo, a los contenidos conceptuales (*saber*) mencionados, hemos añadido otros de tipo procedimental (*saber hacer*)³ y actitudinales (*saber ser/estar*)⁴, también incluidos en la mencionada adenda.

El instrumento de evaluación utilizado es vario: por un lado la observación de la múltiple actividad de los diversos grupos (procesamiento de las instrucciones, elaboración de los documentos solicitados, puesta en común y reflexión sobre lo realizado), por otro la revisión del expediente de actividades que se solicita a los estudiantes tanto al fin de cada sesión, como al final de la secuencia didáctica (en el que se acumula toda la documentación elaborada por el grupo, tanto borradores como producción final); finalmente, como esta secuencia de aprendizaje forma parte –junto con otras– del temario de la asignatura, su reelaboración informativa está prevista como una cuestión posible en protocolos de examen dentro de la correspondiente guía docente.

En conjunto hablaremos sobre el taller “Abanico literario” como pretexto para la reflexión sobre los fundamentos del área de Lenguas del Currículo de Educación Primaria de la G. V. (2007) y la metacognición didáctica en un aula universitaria.

La actividad se lleva a cabo de forma grupal: el grupo clase se organiza en pequeños grupos de 6 personas (eventualmente, y sólo bajo circunstancias especiales, puede variar el número de componentes); se propone en la semana de comienzo del 2º cuatrimestre; y se le asigna una sesión, aunque en realidad –y así está previsto en el cronograma de la adenda al programa de la asignatura– ocupa más (extremo, este último, que no se da a conocer en ese momento a los estudiantes del grupo-clase).

A continuación puede observarse la secuenciación que normalmente se sigue:

I.3.2. Reforzar el hábito de autoexigencia del estudiante en todos los ámbitos referidos a la práctica lingüística y docente: creatividad, uso de recursos verbales y no verbales, sensibilidad estética, etc.

² Objetivos del programa de aula

2. Incorporar al uso propio nuevos conceptos lingüísticos para mejorar las destrezas de análisis lingüístico, de investigación y documentación que permitan desarrollar espacios de aprendizaje adecuados en el aula de Primaria.

³ Contenidos procedimentales

4. Prácticas de análisis, taller, reflexión didáctica y elaboración de recursos didácticos.

⁴ Contenidos actitudinales

2. Interés por conocer cuanto rodea a la enseñanza—aprendizaje de lenguas.



CUADRO 1: Secuenciación y temporalización del taller

PRIMERA SESIÓN

ACTIVIDAD 1:

Elaboración del «Abanico Literario»

(Juego / Contextualización virtual inicial 1)

I: INICIO DE LA SECUENCIA: Elaboración del «**Abanico Literario**»

II: Presentación de un texto escolar resultado de un «**Abanico Literario**»

ACTIVIDAD 2:

Explotación procedimental del «Abanico Literario»

(Juego / Contextualización virtual inicial 2)

I: Elaboración de un texto en el ámbito universitario.

ACTIVIDAD 3:

Asignación de tarea: Publicación de un texto seleccionado de un conjunto

(Tarea de aula /Contextualización REAL)

I: Explicación de la *verdadera tarea* y reformulación de la Actividad 2.I

SEGUNDA SESIÓN

ACTIVIDAD 3 (cont.):

Asignación de tarea: Publicación de un texto seleccionado de un conjunto

(Tarea de aula /Contextualización REAL)

II: Cierre de la actividad 2.I: Dramatización de evaluación y recogida del texto

ACTIVIDAD 4:

Puesta en común: Reflexión sobre la relación de la TAREA con la asignatura

I: Puesta en común

II: Solicitud de “Carpeta” de la TAREA

TERCERA SESIÓN

ACTIVIDAD 5 :

«¿Qué hemos hecho?»

(Metacognición / Contextualización final 2)

I: Cierre de la SECUENCIA: Verbalización del conjunto de la actividad realizada en las sesiones.
II: Reflexión sobre el APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y EL ENFOQUE COMUNICATIVO

ACTIVIDAD 6:

Evaluación del taller

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Primera Sesión

1. Elaboración del «Abanico Literario»

- Se procede a la designación de grupos de 6 personas por contigüidad en el puesto del aula.
- Se entrega una hoja A4 al primero de los componentes de cada grupo
- Se indica que se va a llevar a cabo una actividad de aula denominada «ABANICO LITERARIO»; se muestra cómo quedará finalmente la hoja de papel, etc.
- Se prepara al grupo clase para que cada componente del grupo responda a una cuestión “secreta” que se va a plantear al oído; tras responder por escrito a ella dobla el papel evitando que el siguiente componente pueda leer la respuesta anterior. El compañero siguiente responde a la cuestión que se le propone ignorando lo que el anterior ha escrito. La tarea debe desarrollarse sin mediar palabras o gestos indicativos de indicios o pistas. La dinámica puede llevarse adelante de muchas maneras; en cualquier caso, siempre se intentará mantener la atención del grupo clase y la expectativa de lo que va a suceder finalmente.
- Finalizada esta parte, se revisa en alta voz lo que ha ido apareciendo en la hoja de cada grupo y se favorece la interacción en el aula respecto de los resultados obtenidos en cada grupo.
- A continuación, como parte 2ª, se presenta en la pantalla el resultado de este mismo ejercicio en un aula de Primaria: un texto elaborado por un grupo de escolares de segundo ciclo de esa etapa y se da pie posteriormente a que surjan reflexiones, aclaraciones, sugerencias, etc. a propósito de la actividad.

2. Explotación procedimental del «Abanico Literario»

- Los estudiantes a partir de ese momento elaboran un texto parecido al modelo presentado en la pantalla que se basa, como ya se habrá visto a través de la interacción en el aula, en una serie de cuestiones lanzadas en su momento por el monitor de la actividad –el profesor en este caso-; las cuestiones son: «QUIÉN», «CÓMO ES», «QUÉ HACE», «DÓNDE», «CUÁNDO», «POR QUÉ».



- Se intenta que los estudiantes verbalicen la posible finalidad del ejercicio: elaboración de enunciados, oraciones, proposiciones, etc. con sus elementos nucleares y adyacentes.
- Tras la pertinente puesta en común dentro de cada pequeño grupo (distribuido espacialmente en grupos separados), cada uno de ellos elabora un texto coherente, cohesionado y correcto que recoge, en cada caso, todo lo escrito por los componentes.
- Se “interrumpe” la actividad por primera vez a los pocos minutos para recordarles que es fundamental que el texto pueda leerse con una prosodia y entonación adecuada y aceptable.
- Se “interrumpe” por segunda vez un par de minutos más tarde la actividad para indicar que el texto definitivo es para entregárselo al profesor/monitor al fin de la sesión.

3. Asignación de tarea: Publicación de un texto seleccionado de un conjunto

- Se “interrumpe” por tercera vez al cabo de 5 ó 6 minutos la actividad para «contarles la verdad»; esto es, que se nos ha solicitado a algunos profesores desde una editorial a través del decanato que valoremos textos elaborados por los estudiantes de magisterio para incluir uno en un libro manual de Ed. Primaria.
- Se explicita, pues, que la verdadera tarea es la de ELABORAR UN TEXTO ESTÍMULO para su uso en el ámbito escolar. En ese momento las actividades 1 y 2 se configuran como “pretexto” para la tarea real.
- Se “interrumpe” por cuarta vez la actividad para indicarles que tal vez los textos los lean algunas autoridades de la Facultad o la Universidad.
- Se recoge todo el material utilizado por cada grupo y se reserva para la siguiente sesión. Aconsejamos la confección ya de un expediente o carpeta para cada grupo.

Segunda Sesión

- Se introduce una pequeña dramatización para juzgar los diferentes textos leídos en alta voz por un representante de cada grupo en público. Los grupos, a los que se les ha asignado un papel (profesor, tutor, vicedecano, decano, rector, etc.) dan, tras la lectura, opiniones que se usan para sugerir modificaciones en cada caso.
- Posteriormente cada grupo mejora lo elaborado para entregarlo al profesor / monitor.

4. Puesta en común: Reflexión sobre la relación con la asignatura

En ese momento se lleva a cabo una presentación básica del tema: diapositivas sobre el aprendizaje significativo y sobre la competencia comunicativa.

- Se abre una puesta en común orientada a la reflexión sobre los objetivos y contenidos de la asignatura que están en relación con la tarea llevada a cabo. Normalmente se tiende a hacer explícitas una serie de ideas sobre el proceso de elaboración de textos escritos y su introducción en el aula mediante una orientación lúdica del proceso de aprendizaje:
 1. Elaboración de textos teniendo en cuenta los principios fundamentales de textualidad: Coherencia, cohesión, corrección y adecuación.
 2. Diseño de actividades y ejercicios tomando en consideración las propuestas de aprendizaje significativo y la lingüística aplicada a la didáctica de la lengua escrita mediante un enfoque comunicativo y por tareas.
- Igualmente, suele solicitarse que se lleve a cabo una búsqueda documental a través del programa de la asignatura y se elabore un pequeño protocolo de justificación de la actividad en el ámbito de la asignatura.
- Finalmente en esta fase suele solicitarse para la sesión siguiente una carpeta grupal con evidencias de todo el proceso desde el inicio (*papel-abanico*) hasta la última reflexión curricular (*protocolo de justificación de la actividad*)

Tercera Sesión

5. «¿Qué hemos hecho?» (Metacognición / Contextualización final 2)

Esta es la parte en la que se pretende llevar a cabo la reflexión metacognitiva: Hasta este momento hemos trabajado con los estudiantes en una vía de reflexión sobre los puros enunciados de objetivos y contenidos de la asignatura; hemos dilucidado el nivel de relación de lo trabajado con lo que se entiende como teoría y práctica dentro del marco de la disciplina.

Sin embargo, lo más importante está por ser revisado: queremos ser conscientes de «qué» se ha utilizado en el propio proceso de aprendizaje-enseñanza del bloque temático. Nuestro objetivo realmente es que los estudiantes lleguen a verbalizar y formular sus apreciaciones sobre las fases y las características del proceso de aprendizaje (significativo) a través del cual se ha desarrollado la secuencia didáctica.



Se vuelve a presentar al grupo clase el conjunto de diapositivas mencionado en el punto 4 y se revisa este pase con otra perspectiva. En esta ocasión tratamos de poner de relevancia los dos conceptos fundamentales: *Aprendizaje significativo y enfoque comunicativo por tareas*.

De este modo vamos haciendo calas en cada una de las cuestiones que presentan las diapositivas. A continuación presentamos en miniatura las diapositivas utilizadas. En



primer lugar las ocho referidas al concepto de *aprendizaje significativo*, y en segundo, las relacionadas con el *enfoque comunicativo por tareas*.

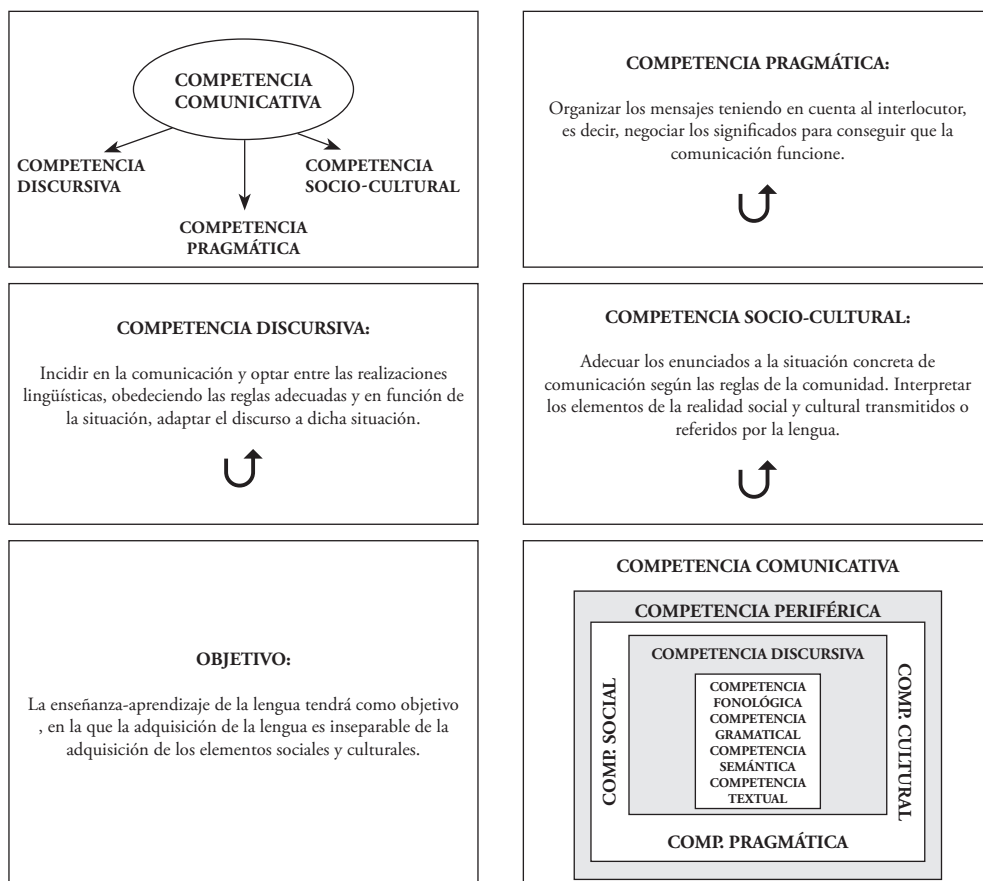
CUADRO 2. Aprendizaje Significativo

<p style="text-align: center;">Aspectos generales</p>	<p style="text-align: center;">PUNTO DE PARTIDA METODOLÓGICO</p>  <p>Jean Piaget (1896-1980), psicólogo y pedagogo suizo, conocido por sus trabajos pioneros sobre el desarrollo de la inteligencia en los niños. Sus estudios tuvieron un gran impacto en el campo de la psicología infantil y la psicología de la educación.</p>  <p>David Paul Ausubel nació en Nueva York en 1918. Cirujano asistente, psiquiatra y psicólogo, en 1976 fue premiado por la Asociación Americana de Psicología por su contribución a la psicología de la Educación. Falleció en 2008.</p>
<p>APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (I): <i>PRINCIPIOS</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Cualquier conocimiento nuevo se basa en un conocimiento anterior.- Todos nosotros conocemos el mundo a través de las interacciones con los objetos de conocimiento (físicos y sociales).- No hay actos sino procesos de aprendizaje.- El conocimiento progresa por sucesivas aproximaciones con distintos niveles de saber.	<p>APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (II): <i>PRINCIPIOS</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Cualquier conocimiento nuevo se basa en un conocimiento anterior.- Todos nosotros conocemos el mundo a través de las interacciones con los objetos de conocimiento (físicos y sociales).- No hay actos sino procesos de aprendizaje.- El conocimiento progresa por sucesivas aproximaciones con distintos niveles de saber.
<p>APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (III): <i>CONCLUSIONES</i></p> <ul style="list-style-type: none">- El sujeto es un activo constructor de su conocimiento: el saber no le viene dado desde fuera sino que debe trabajar para proporcionárselo a sí mismo a través de la interacción (física y mental).- No se aprende incorporando sin más lo nuevo, sino que necesariamente se lo modifica para vinculado con lo que ya sabe.	<p>APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (IV): <i>CONCLUSIONES</i></p> <ul style="list-style-type: none">- La MODIFICACIÓN implica ERROR.- El error es un indicador de que ha habido un proceso de conocimiento "teñido" de sus instrumentos de asimilación.- ERRORES SISTEMÁTICOS: característicos de todo sujeto en el momento de su desarrollo.- ERRORES CONSTRUCTIVOS: base asimiladora de conocimientos.
<p>APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (V): <i>APLICACIÓN</i></p> <ul style="list-style-type: none">- En un enfoque de aprendizaje significativo se organizan actividades con sentido, que permitan la reflexión, abiertas y que admitan respuestas personales diversas.- Es más rentable trabajar en grupo: el aprendizaje compartido, el trabajo cooperativo, resultan más eficientes para favorecer mayor calidad y solidez en los resultados.	<p>APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (VI): <i>APLICACIÓN</i></p> <ul style="list-style-type: none">- En cada situación concreta el docente considera lo que el discente es capaz de hacer por su cuenta y lo que debe hacer con ayuda.

Las cuestiones asociadas son:

- ¿En qué medida el profesor contó con sus conocimientos previos?
- ¿Dónde se produjo el conflicto cognitivo (o la sucesión de conflictos que debían ser solucionados)?
- ¿De qué manera han resuelto las dificultades encontradas?
- ¿Qué tipo de cooperación se ha llevado a cabo dentro del grupo?
- ¿Cuánta actividad ha requerido de la colaboración explícita del profesor?
- ¿Cuándo han tenido la impresión de mayor /menor autonomía?

CUADRO 3. Enfoque comunicativo por tareas



ÁMBITO DE DESARROLLO:

El lenguaje se adquiere y se desarrolla en contextos comunicativos, en el uso social extendido y en los que tienen la escuela como ámbito de uso.

ENFOQUE COMUNICATIVO POR TAREAS (I):

El enfoque por tareas fomenta el aprendizaje mediante el uso real de la lengua: se parte de actividades que los alumnos deberán realizar comunicándose en la lengua. Así descubrirán aquellas unidades objeto de aprendizaje usando la lengua: con el mismo proceso que se sigue en las demás situaciones de aprendizaje natural.

ENFOQUE COMUNICATIVO POR TAREAS (II):

Una tarea es una iniciativa para el aprendizaje, que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella.

ENFOQUE COMUNICATIVO POR TAREAS (III):

Tiene una estructura pedagógica adecuada. Está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los estudiantes. Les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

Las cuestiones asociadas son:

- ¿Cómo se ha concretado en cada momento la actividad guiada?
- ¿Qué principios lingüísticos han tenido que observar en la elaboración/reelaboración textual?
- ¿Cómo se han gestionado las instrucciones en los ejercicios?

Posteriormente lanzamos las siguientes:

- ¿Qué tarea(s) han creído llevar a cabo a lo largo del taller?
- ¿Para qué se ha diseñado éste?

Y terminamos con:

- ¿Por qué no se ha explicado la intención previamente?
- ¿Cuál es el esquema de la experiencia docente a la que han sido sometidos?⁵

Estas preguntas y sus polifónicas y variadas respuestas favorecen una profunda reflexión sobre el «acto docente» llevado a cabo en las tres sesiones descritas, entendiendo este hecho didáctico como un conjunto de secuencias que forman parte de un *constructo* mayor que es la aplicación en los propios sujetos de una intervención académica.

⁵ Utilizamos, conscientes de su malsonancia, el término relativo al sometimiento como contrapunto a ciertas ideas desenfocadas que –en algunos medios profesoriales– atribuyen al aprendizaje significativo la identidad de relativismo libertario; cuando nada hay más lejano a esa libertad que el incesante control que la actividad profesoral de guía ejerce en el ámbito escolar docente.

6. Valoración del taller

La rúbrica de evaluación es simple y atiende a los parámetros que consideramos importantes al iniciar el diseño: adecuación (tiempo y dificultad), motivación y eficacia. Además de ellos, queríamos tener información sobre el grado de satisfacción experimentado, así como la recomendación de sucesivas puestas en práctica con otros grupos.

Los estudiantes valoran satisfactoriamente lo vivido, aunque en algunos casos no dejan de reconocer que la experiencia ha entrañado una relativa dificultad, especialmente (eso no se recoge en la tabla) en la fase de la interacción metacognitiva.

Pese al temor inicial de que las tres sesiones de noventa minutos utilizadas para llevar a cabo la experiencia pudieran resultar algo dilatadas, los estudiantes tienen la impresión de que el ajuste entre el tiempo empleado y el objetivo finalmente explicitado es adecuado. Está generalizada también la sensación de haber participado en una actividad motivadora y eficaz, que recomendarían en otros grupos de magisterio.

CUADRO 4. Tabla de porcentajes

Conjunto 2009-2010 (110 protocolos)	D (- -)	C (-)	B (+)	A (++)
1. ADECUACIÓN TIEMPO UTILIZADO / OBJETIVO FINAL			45%	55%
2. PRÁCTICA DIFÍCIL DE REALIZAR	17,5%	27,5%	47,5%	7,5%
3. MOTIVACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN PERSONAL		5%	35%	60%
4. PRÁCTICA EFICAZ PARA LA COMPRENSIÓN DEL TEMA		12,5%	37,5%	50%
5. SATISFACCIÓN CON LA PRÁCTICA			40%	60%
6. PRÁCTICA RECOMENDABLE PARA OTROS GRUPOS		2,5%	20%	77,5%

A MODO DE CONCLUSIÓN

La actividad docente, en general enriquecedora, se ha convertido en todas las ocasiones en las que se ha llevado a cabo la experiencia⁶ en un verdadero placer académico por el

⁶ Alrededor de seis veces; en este sentido, hablamos de 300 universitarios de la diplomatura de Magisterio de la UCV que la han vivido como tal.



entusiasmo, la disposición y la colaboración que han mostrado los estudiantes en todas las fases; desde la ilusión inicial ante la propuesta de una simple actividad lúdica en el marco de la asignatura, hasta la toma de conciencia que supone haber comprendido el sentido completo de la tarea que se había propuesto el docente con ellos.

Esta toma de conciencia es justamente el objetivo central de la experiencia; al principio algo perturbador dada la paradójica cuestión, pero asumido y alcanzado tras la reflexión guiada posterior.

Desde estas líneas sólo queríamos mostrar un caso empírico de eficacia de los talleres de aula, los cuales, por otra parte, van a ser de necesaria inclusión en las asignaturas que lo permitan dentro de los planes de estudio de los grados de magisterio.

Cualquier disciplina puede -debe(?) - incluir en su docencia a lo largo del semestre la presentación de esta modalidad de tarea metacognitiva encubierta. Preguntarse al fin de cualquier actividad realizada en el ámbito de la asignatura «¿qué hemos hecho?» no sólo va a exigir una reflexión sobre la tarea/actividad aparente sino que va a enriquecer el proceso de aprendizaje/desarrollo de habilidades y destrezas profesionales, indispensables en la futura tarea docente.

Por otro lado, creemos que la puesta en práctica de este procedimiento favorece la autoexigencia y rigor en el diseño de los propios instrumentos de transferencia de conocimiento y evaluación de los resultados de aprendizaje.

Dejamos para otro momento el estudio de las respuestas recibidas en las cuestiones de la fase 5, dado que no se ha podido hasta el momento validar un protocolo que nos haya parecido capaz de recoger la variedad de ellas de una forma sistemática y significativa.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- BREEN, M. (1987), «Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas» (<http://www.quadernsdigitals.net>).
- BRUMFIT, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: the Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: C.U.P.
- CANDLIN, C. (1990), «Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas». *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 33-53.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1994) *Enseñar Lengua*. Barcelona, Graó..
- COLL, C. ; MARTÍN, E. ; MAURÍ, T. ; MIRAS, M. ; ONRUBIA, J. ; SOLÉ, I. ; ZABALA, A. (1993) *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó. 1998.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (2002) (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya (2003)

- CORTÉS MORENO, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- FERNÁNDEZ, S. (Coord.) (2001), *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.
- HERNÁNDEZ, M. J. y ZANÓN, J. (1990), «La enseñanza de la comunicación en la clase de español». *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 12-19.
- LÓPEZ & alii (1994) *Lingüística general y aplicada*. Valencia. Universidad de Valencia,
- MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.) (2003) *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Pearson Educación,.Página 24
- MELERO, P. (2000). Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. *Madrid: Edelsa*.
- PAYRATÓ, Ll. (1998) *De profesión lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*. Barcelona. Ariel. Pp. 13-25 y 28-33
- SÁNCHEZ, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- SERRANO, J.; MARTÍNEZ, J. E. (coords.) (1997) *Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Qikos-Tau, , Gol. Práctica en Educación, 2
- ZANÓN, J. (1990), «Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras». *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-28.



