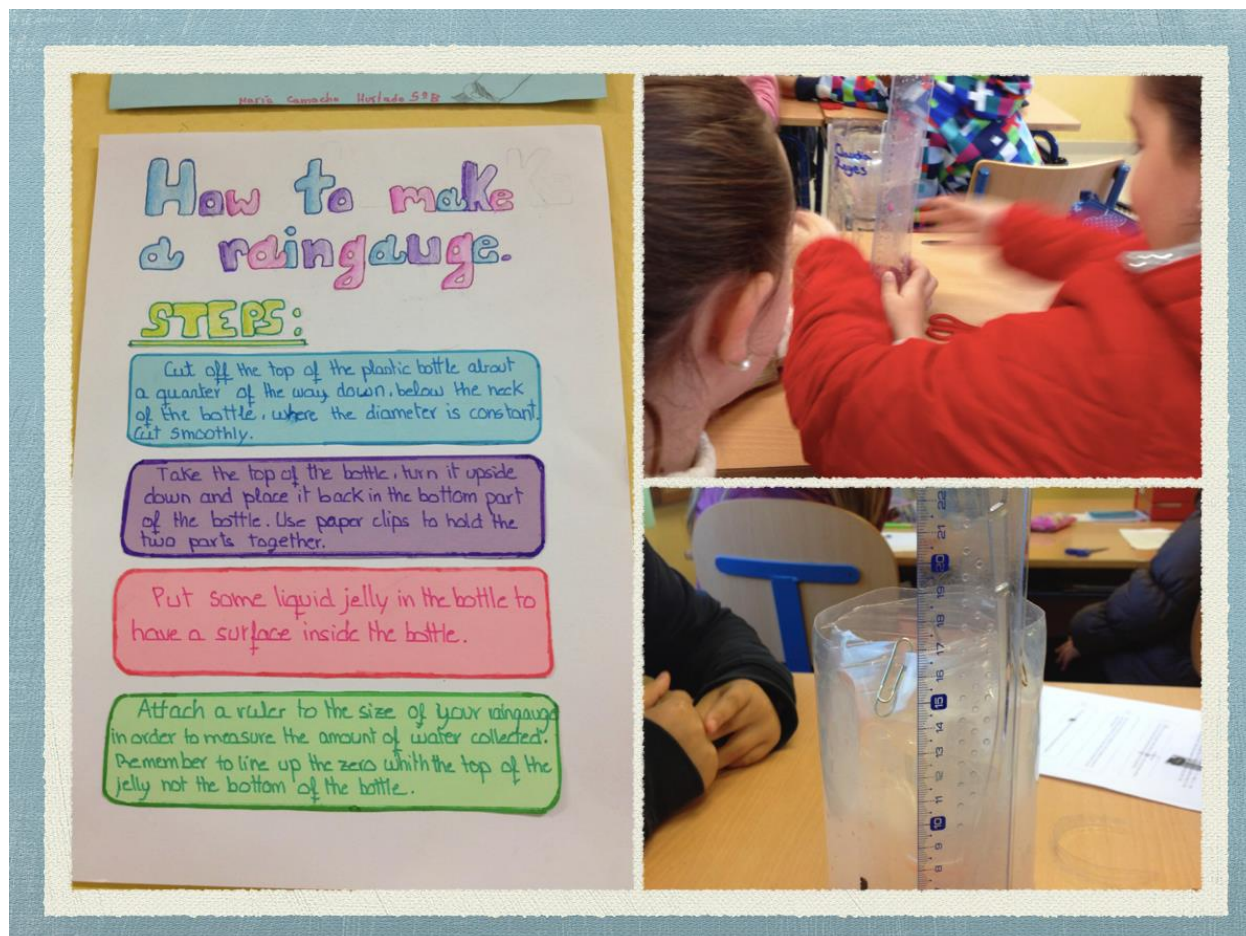


MODELO DE DISEÑO DE TAREA INTEGRADA COMUNICATIVA



INTRODUCCIÓN

La naturaleza del aprendizaje pasa por la curiosidad innata que hace que el chico o la chica quiera resolver un problema, hacer observaciones, experimentar posibles soluciones y aplicar su creatividad para ver soluciones alternativas. Todo esto es posible además porque el aprendiz pone en juego todos sus conocimientos y acude a otros compañeros, así como docentes, para trabajar en equipo y aunar el conocimiento de todos. Este aprendizaje basado en la resolución de problemas, de manera cooperativa y a través de la diversidad de competencias requiere de una estructura que facilite y planifique los momentos de aprendizaje de la manera más eficaz posible. Hablamos entonces de tareas integradas.

CONSIDERACIONES GENERALES

Las tareas dentro de un centro escolar no tendrían razón de ser si no fueran parte del engranaje que nos prepara para la vida diaria en sociedad. Long (2015) de hecho, en su concepción de una enseñanza de las lenguas basada en tareas, parte precisamente de una definición relacionada con las necesidades de la vida real:

“Tasks are the real-world activities people think of when planning, conducting, or recalling their day. That can mean things like brushing their teeth, preparing breakfast, reading a newspaper, taking a child to school, responding to e-mail messages, making a sales call, attending a lecture or a business meeting, having lunch with a colleague from work, helping a child with homework, coaching a soccer team, and watching a TV program. Some tasks are mundane, some complex. Some require language use, some do not; for others, it is optional.” *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching* (Kindle 463-467). Wiley. Edición Kindle.

“Las tareas son las actividades del mundo real en las que la gente piensa cuando planifica, pone en marcha o recuerda cómo ha sido el día. Pueden ser cosas tales como lavarse los dientes, preparar el desayuno, leer el periódico, llevar al niño al colegio, responder a correos electrónicos, hacer una llamada comercial, asistir a una ponencia o a una reunión de negocios, almorzar con un compañero de trabajo, ayudar a un niño con sus tareas, entrenar a un equipo de fútbol, y ver un programa de TV. Algunas tareas son mundanas, otras son complejas. Algunas requieren el uso de la lengua, otras no; para otras, es opcional.”

Tal como nos recuerda la definición dada, nuestro día a día conlleva multitud de tareas, de complejidad variada y que requieren el uso de múltiples habilidades. O dicho de otro modo, las tareas a las que nos enfrentamos todos los días implican el uso de todas nuestras competencias para poder resolverlas de manera satisfactoria. Para que el proceso enseñanza-aprendizaje sea significativo, dichos aprendizajes necesitan partir de situaciones cercanas a los intereses y preocupaciones del alumnado y, al igual que en la vida real, presentarse como problemas y/o retos a los que enfrentarse. El aprendizaje se hace realidad cuando el alumnado tiene la posibilidad de implicarse de manera activa para hacer observaciones, experimentar, reflexionar y analizar datos, dialogar con otros, leer de manera crítica y con propósito definido.

La gran mayoría de tareas en las que el alumnado se sumerge requiere del uso de la lengua en cualquiera de sus destrezas de escuchar, leer, hablar, conversar y escribir de una manera funcional. En “Tareas integradas” (2012) los autores ejemplifican el concepto de tarea con el siguiente listado:

“Elaborar un presupuesto real para hacer la compra semanal, hacer una tarta para el cumpleaños de la abuela, poner una reclamación a la empresa del agua, a telefónica, etc. inscribirse en el próximo curso del instituto, representar un espectáculo musical en el que se recopilen canciones de todo el siglo XX, elaborar carteles para una campaña a favor del reciclaje y colgarlos en el colegio, hacer de guías en la próxima excursión del colegio, elaborar un plano del colegio para el alumnado que se incorpore al centro.” (p. 4)

Una de las primeras reflexiones que sugiere este listado es precisamente que todas y cada una de estas tareas requieren que al alumnado se le facilite y apoye con los instrumentos lingüísticos apropiados para que pueda llegar a una resolución adecuada de las tareas. Esto no implica un enfoque

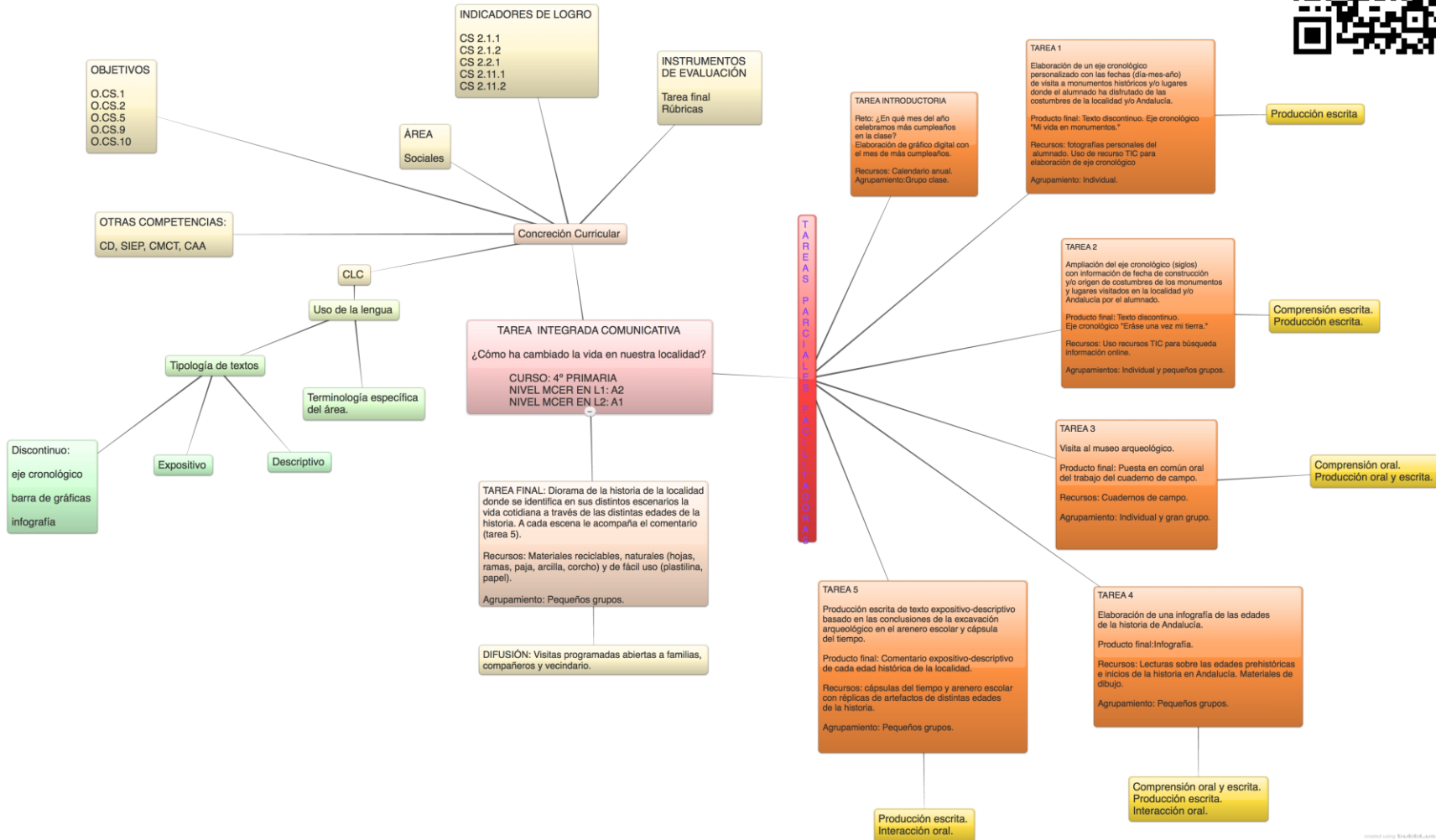
exclusivamente basado en la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), sino más bien todo lo contrario, una oportunidad para entrelazar el trabajo con todas las competencias clave, en el que tanto los actos de habla como los productos textuales escritos (Rahman, 2010) son el punto de arranque y la correa de transmisión de todas las tareas que se realicen en el entorno-clase y fuera de ella. Lejos quedan los tiempos, pues, en los que la actividad escolar diaria consistía en un sinfín de ejercicios y actividades que se antojaban al alumnado completamente desconectados de la vida real. Nuestro enfoque ha de ser, más allá de apellidos terminológicos, estrictamente comunicativo, funcional, y orientado a la acción, en tanto en cuanto el alumnado y el resto de agentes de la comunidad educativa usen todas y cada una de las herramientas asociables a las lenguas vehiculares con un fin eminentemente práctico y con un producto real, tangible o no, en mente, abandonando así las constricciones de las cuatro paredes de clase, tal y como preconiza el MCER.

DEFINICIÓN DE TAREA INTEGRADA COMUNICATIVA

Las tareas, como parte de una Unidad Didáctica Integrada (UDI), se enmarcan dentro de la llamada **transposición didáctica**. En este apartado concreto del diseño de las UDIs, la concreción curricular toma forma **en el aula** a través de las **tareas, actividades y ejercicios** que se ponen en marcha en una diversidad de **escenarios** concretos de aprendizaje tales como el aula, el patio escolar, un museo, un parque o un teatro. El desarrollo de estas tareas implica unos **procesos cognitivos** específicos con unos **recursos** bien identificados y en unos **tiempos** previamente delimitados.

UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA		
Título:		
Nivel:		
Área(s) o materia(s):		
Concreción curricular	Transposición didáctica	Valoración de lo aprendido
Objetivos didácticos (criterios de evaluación, contenidos...)	Tareas Actividades Ejercicios Escenarios de aprendizaje Contexto/s Metodología/s Recursos Temporalización	Criterios de calificación Indicadores (Rúbricas) Instrumentos de evaluación.

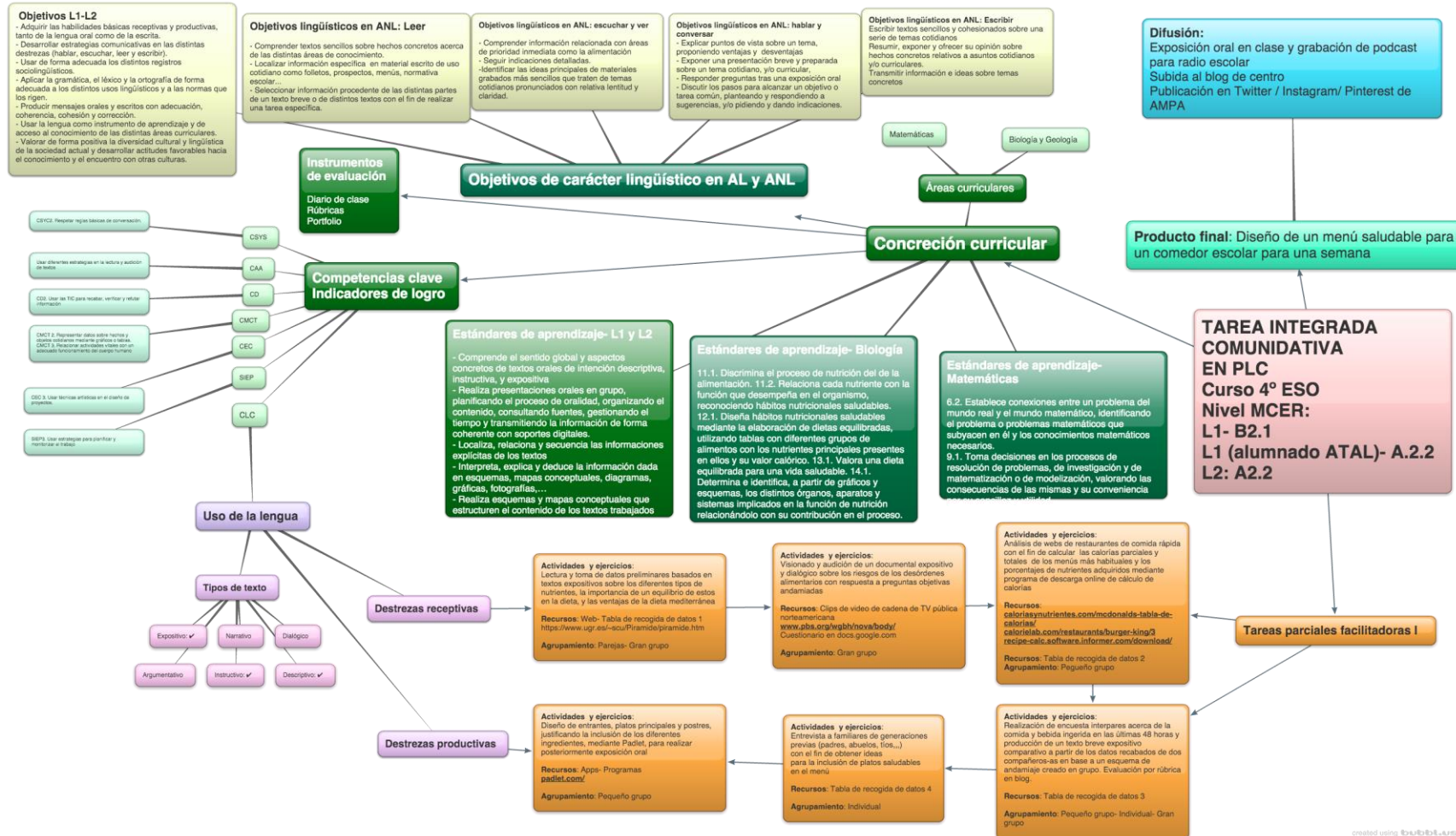
Cuadro 1: Componentes de una Unidad Didáctica Integrada.



Mapa conceptual 1. Ejemplificación de una tarea integrada comunicativa final en una UDI para Educación Primaria.



<https://goo.gl/N8YvJV>



Mapa conceptual 2. Ejemplificación de una tarea integrada comunicativa final en una UDI para Educación Secundaria.

Tal y como se observa en las ejemplificaciones de tareas integradas comunicativas para 4º de Primaria (ver mapa conceptual 1) y 4º de Secundaria (ver mapa conceptual 2), todos los elementos de la concreción curricular, desde objetivos a indicadores de logro, se materializan en una programación de aula cuyo eje principal es una tarea integrada comunicativa final. Por **tarea integrada comunicativa final** se entiende el producto final resultante del aprendizaje a través de una acción o conjunto de acciones orientadas a la resolución de un reto o de una situación-problema dentro de un contexto definido.

El carácter integrador de las tareas se puede definir desde múltiples perspectivas:

- a. Una tarea tiene carácter **integrador** cuando reúne a todos los elementos de la concreción curricular y consigue transformarlos con éxito en “acciones dentro del aula”. Desde la perspectiva de la CCL, un primer paso consiste en el análisis de todos los componentes de la concreción curricular de la/s área/s correspondientes de manera que se identifiquen aquellos elementos que son específicos y se relacionan explícitamente con dicha competencia. En la UDI de 4º de Primaria, por ejemplo, tomando como punto de partida los criterios de evaluación de segundo ciclo según el nuevo currículo de Primaria para Andalucía, hay un número determinado de ellos que han sido seleccionados en el área de Sociales. El análisis de estos criterios de evaluación guía el proceso de especificación de las tareas con respecto a la CCL, tal y como se muestra en el cuadro 2. En dicho cuadro se resalta en color aquellos elementos del criterio de evaluación CE 2.1 y sus indicadores de logro que son propios (pero no exclusivos) a CCL:

Criterio de Evaluación	Indicadores de logro	Competencias
CE.2.1. <i>Interpretar y describir la información</i> obtenida desde fuentes directas e indirectas <i>comunicando las conclusiones oralmente y por escrito.</i> Elaborar trabajos de forma individual y colectiva, mediante las tecnologías de la información y la comunicación, <i>usando terminología específica</i> del área de Ciencias sociales, manejando <i>gráficos sencillos.</i>	CS.2.1.1. <i>Busca, selecciona y organiza información concreta y relevante, la analiza, obtiene conclusiones, reflexiona acerca del proceso seguido y lo comunica oralmente y/o por escrito, con terminología adecuada,</i> usando las tecnologías de la información y la comunicación. (CD, CCL, SIEP). CS.2.2.2 Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para elaborar trabajos <i>con la terminología adecuada a los temas tratados y analiza informaciones manejando imágenes, tablas, gráficos, esquemas y resúmenes.</i> (CD, CCL, SIEP, CMCT).	CD, CCL, SIEP, CMCT

Cuadro 2: Análisis de la concreción curricular en Educación Primaria desde la perspectiva de la CCL.

Las tareas intermedias facilitadoras así como la tarea final con respecto a este criterio de evaluación, han de facilitar consecuentemente el proceso de aprendizaje de manera que el alumnado sea capaz, entre otras cosas, de hacer uso de la lengua para comunicar conclusiones oralmente y por escrito (tarea 3 y 5), hacer uso de terminología específica (todas las tareas) así como hacer uso de textos discontinuos (tarea introductoria y tareas 1, 2 y 4).

En el caso de la etapa de Secundaria, nos encontramos en una situación particularmente compleja desde el punto de vista de concreción curricular, dado que aún no se ha publicado el decreto y la orden

de desarrollo curricular para el ámbito regional según LOMCE, por lo que a la hora de diseñar este modelo de tarea integrada comunicativa, solo se han podido tener en cuenta los estándares de aprendizaje de carácter global publicados en el RD 1105 / 2014 así como los objetivos específicos relacionados con la CCL tanto desde la perspectiva de las lenguas curriculares del centro como desde el resto de áreas. Sin embargo, las directrices a la hora de fomentar el carácter integrador de la tarea previamente mencionado habrían de ser idénticas a las mencionadas para Educación Primaria, identificando en cada área aquellos parámetros que contribuyan de manera directa o indirecta al desarrollo de la CCL, como se muestra en esta tabla relacionada con los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje para el área de Biología y Geología en 4º de ESO.

Criterio de Evaluación	Estándares de aprendizaje	Competencias
<p>11. Reconocer la diferencia entre alimentación y nutrición y diferenciar los principales nutrientes y sus funciones básicas.</p> <p>12. Relacionar las dietas con la salud, a través de ejemplos prácticos.</p> <p>13. Argumentar la importancia de una buena alimentación y del ejercicio físico en la salud.</p> <p>14. Explicar los procesos fundamentales de la nutrición, utilizando esquemas gráficos de los distintos aparatos que intervienen en ella</p>	<p>11.1. Discrimina el proceso de nutrición del de la alimentación.</p> <p>11.2. Relaciona cada nutriente con la función que desempeña en el organismo, reconociendo hábitos nutricionales saludables.</p> <p>12.1. Diseña hábitos nutricionales saludables mediante la elaboración de dietas equilibradas, utilizando tablas con diferentes grupos de alimentos con los nutrientes principales presentes en ellos y su valor calórico.</p> <p>13.1. Valora una dieta equilibrada para una vida saludable.</p> <p>14.1. Determina e identifica, a partir de gráficos y esquemas, los distintos órganos, aparatos y sistemas implicados en la función de nutrición relacionándolo con su contribución en el proceso.</p>	<p>CMCT, CD, CCL, SIEP</p>

Cuadro 3: Análisis de la concreción curricular en Educación Secundaria desde la perspectiva de la CCL.

- b. El carácter **integrador** de una tarea también viene dado por su capacidad de aunar competencias y/o ámbitos de conocimiento. En este caso, las tareas son el escenario para que el aprendizaje culmine en el desarrollo entrelazado de las competencias claves, incluida CCL. Volviendo al ejemplo del cuadro 2 y 3, son varias las competencias (CD, SIEP, CMCT y CCL) que se entrelazan en este criterio de evaluación de manera que el resultado sea un aprendizaje global y funcional.

COMPONENTES DE UNA TAREA INTEGRADA COMUNICATIVA

La tarea integrada comunicativa final parte de un reto o de una situación-problema original que define a la UDI. En el caso de la ejemplificación de 4º de Primaria, el reto parte de la pregunta, "¿cómo ha cambiado la vida en mi localidad?" mientras que para la ejemplificación de 4º ESO el inicio de la UDI parte de la situación-problema "¿qué características tiene un menú saludable para adolescentes?" Dichos retos se han transformado en las siguientes tareas integradas comunicativas finales:

1. “El diseño de un menú saludable para un comedor escolar” para 4º de ESO.
2. “Diorama de la historia de la localidad” para 4º de Primaria.

En ambas tareas integradas finales existe **un uso de la lengua**, urdido e inseparable del propio producto final que se materializa principalmente a través de **los modelos discursivos y el equilibrio de las destrezas** propio de la tarea. En el diorama de la historia de la localidad de 4º de Primaria, por ejemplo, la tarea culmina con el trabajo en la destreza de la producción escrita de la UDI, a través de unos textos expositivos-descriptivos (en forma de comentario) que acompañan a cada escena de la exhibición de la vida cotidiana del ser humano en la localidad, tal y como aparecería en un museo arqueológico. Para el diseño de un menú saludable para adolescentes, el alumnado de 4º de ESO ha trabajado con diferentes tipos textuales que tienen su pináculo en una presentación oral vía *Padlet* de ese menú, y que será difundido vía redes sociales del centro y mediante un *podcast* en la radio escolar.

En el Marco Común de Referencia de las Lenguas (2001) el texto queda definido como “cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.” (p. 10). El texto se convierte, de esta manera, en la unidad básica de la lengua.

Si hacemos uso del texto en su modelo discursivo concreto como unidad lingüística, la lengua es entonces “un componente transversal que impregna todo el currículum y a través del cual pueden concretarse productos textuales propios de cada una de las disciplinas: el comentario de textos históricos en la asignatura de historia, el debate oral en filosofía, el poster o mural en ciencias, etc.” (Lorenzo, p. 399), o dicho de otra manera, el análisis de la tipología de textos permite identificar aquellos textos orales/escritos que pertenecen a los distintos ámbitos de conocimiento y que son esenciales para el desarrollo del área y de las competencias. Estos modelos discursivos además no sólo pueden ser específicos a unos determinados ámbitos de conocimiento, sino que pueden ser relevantes para varias áreas, como es el caso de la ejemplificación para el alumnado de 4º de ESO. En este caso, el texto expositivo culmina el proceso de aprendizaje donde se ha trabajado con las áreas de Biología y Matemáticas respectivamente.

Las tareas facilitadoras aportan el andamiaje necesario para que el alumnado pueda progresivamente ir desarrollando las herramientas estructurales, semánticas etc. que le permitan llegar a un producto textual determinado. El término andamiaje es frecuentemente usado dentro de metodología AICLE con respecto al aprendizaje de L2 y aplicable igualmente al desarrollo de L1. Por andamiaje se entiende “aquellas estructuras, actividades o estrategias de apoyo que el profesor aporta para que el alumno construya el conocimiento [...] y se debe dar tanto para el contenido como para la lengua.” (Pérez Torres, 2014). En el caso de la tarea facilitadora “elaboración de una infografía de la Prehistoria y Edad Antigua de Andalucía” (ver cuadro 4), el alumnado de Primaria, a través del análisis comparativo y asociación de imágenes y modelos de textos en trabajo cooperativo, culmina con su propia producción textual. De la misma manera, en la tarea facilitadora “producción de texto expositivo sobre información dietética basado en entrevistas inter pares” (ver cuadro 5), el alumnado de secundaria cuenta con la aportación de datos de dicha encuesta acerca de la comida y bebida ingerida en las últimas 48 horas por sus compañeros antes de emprender la producción de un texto expositivo comparativo, aunando el

andamiaje basado en habilidades cognitivas de orden inferior (LOTS), como pueden ser el completar una tabla con la conclusión tras el análisis de dichos datos, que entraría en el rango de habilidades cognitivas de orden superior (HOTS), siguiendo la Taxonomía Digital de Bloom (Churches, 2011)

Un análisis detallado de estas tareas facilitadoras ejemplificadas en los cuadros 4 y 5 resaltan la necesidad del trabajo en la interacción oral, bien en pequeños grupos, bien con grupo clase, para el desarrollo normalizado y con éxito de dichas tareas. La naturaleza de la propia tarea y el enfoque metodológico que propicia (aprendizaje cooperativo) requiere que haya una conversación fluida entre iguales para poder construir un conocimiento compartido. Las habilidades que son necesarias para la interacción oral, como una de las destrezas de la lengua que es, son igualmente objeto del proceso de aprendizaje en las áreas no lingüísticas de las UDIs ejemplificadas.

Tal y como se define desde el Centro Virtual Cervantes, con el término destreza lingüística “se hace referencia a las formas en las que se activa el uso de la lengua” incluyendo no sólo las destrezas de la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión auditiva/oral y la comprensión lectora/escrita, sino también la conversación o interacción oral donde se activan tanto la audición como la producción de manera simultánea en un contexto comunicativo concreto.

Desde las áreas no lingüísticas, a través del diseño del tareas integradas comunicativas, se puede favorecer el equilibrio en el desarrollo de todas y cada una de las destrezas lingüísticas dando lugar a una mejora y avance en la lengua como experiencia comunicativa global, acercándose con la mayor fidelidad posible, a las situaciones-problemas que retan a nuestro alumnado fuera del aula.

TAREA 4		Curso	Nivel MCER	
<i>Elaboración de una infografía de la Prehistoria y Edad Antigua de Andalucía.</i>		4º Primaria	L1: A2	L1 (ATAL)- L2: A1
Actividades	Ejercicios	Tipología de textos	Destrezas	Agrupamiento
1. Análisis y comparativa de fotografías de artefactos y objetos de la localidad y el resto de Andalucía.	<ol style="list-style-type: none"> Identificación de fotografías del museo arqueológico (tarea anterior), las edades históricas a las que se corresponden y localización en el mapa de la provincia. (Google Maps) Asociación de breves textos expositivos con las fotografías. Introducción de nuevas fotografías, su localización en el mapa de Andalucía (Google Maps) Búsqueda de similitudes entre artefactos y objetos de la localidad y aquellos otros del resto de Andalucía. Producción escrita de breves textos expositivos con las nuevas fotografías (haciendo uso de los modelos anteriores). 	<p>Expositivo</p> <p>Descriptivo</p> <p>Discontinuo</p>	<p>Comprensión escrita</p> <p>Producción escrita</p> <p>Interacción oral</p>	Pequeño grupo
2. Finalización de una infografía sobre el Niño y el Hombre de Orce.	<ol style="list-style-type: none"> Lectura de la infografía parcialmente finalizada sobre el hombre y niño de Orce. Basado en distintas fuentes de información y en visionado de vídeo, se completa los dibujos/imágenes de la infografía. 	<p>Expositivo</p> <p>Descriptivo</p> <p>Discontinuo</p>	<p>Comprensión oral y escrita</p> <p>Interacción oral</p>	Pequeño grupo
3. Elaboración final de la infografía de las edades de la historia de Andalucía.	<ol style="list-style-type: none"> Desarrollo creativo de dibujos basados las fotografías anteriores para mostrar cada edad de la historia de Andalucía. Selección de textos (de actividad 2) que acompañen a los dibujos. Selección de título final para la infografía. Co-evaluación por rúbrica. 	<p>Expositivo</p> <p>Descriptivo</p> <p>Discontinuo</p>	<p>Producción escrita</p> <p>Interacción oral</p>	Pequeño grupo

Cuadro 4: Ejemplificación de tarea integrada comunicativa facilitadora de una UDI de 4º de Educación Primaria.

TAREA		Curso	Nivel MCER		
Producción de texto expositivo sobre información dietética basado en entrevistas inter pares		4º ESO	L1- B2.1	L1 (ATAL)- A.2.2	L2: A2.2
Actividades	Ejercicios	Tipos de texto		Destrezas	Agrupamiento
1. Realización de entrevista inter pares sobre nutrición	a. Transferencia dirigida de información con primer-a compañero-a acerca de la comida y bebida ingeridas en las 48 horas previas. b. Inversión de roles c. Transferencia dirigida de información con segundo-a compañero-a acerca de la comida y bebida ingeridas en las 48 horas previas. Inversión de roles	Dialógico Expositivo Narrativo Descriptivo	Producción e interacción oral Expresión escrita	Pequeño grupo	
2. Análisis y procesamiento de la información obtenida	a. Agrupamiento de alimentos ingeridos según tabla de nutrientes vía consulta en: <ul style="list-style-type: none"> • http://www.fao.org/3/a-y5740s/y5740s16.pdf • http://www.nutricion.org/recursos_y_utilidades/rueda_alimentos.htm • http://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/promocion/saludJovenes/docs/alimentSaludGuiaFamilias_2007.pdf b. Comparativa de los datos recabados con los modelos de ingestión calórica y por nutrientes previamente mencionados. c. Confección de gráfica por ingestión calórica y nutrientes. http://www.generadordegraficos.com/	Expositivo Instruccional	Comprensión lectora Producción escrita	Individual	
3. Diseño de esquema de andamiaje en grupo	a. Lluvia de ideas sobre las secciones que deberá incluir el texto expositivo a generar en la siguiente actividad. Puesta en común y consenso sobre las secciones a incluir en el esquema de andamiaje lingüístico y conceptual.	Argumentativo Dialógico Expositivo	Producción e interacción oral Producción escrita	Pequeño grupo	
4. Producción de un texto expositivo.	a. Realización de un texto (225- 300 palabras) en el que se comparen los alimentos y bebidas ingeridas en las últimas 48 horas por dos compañeros- as. b. Subida anónima de los textos anteriores al blog de clase en un entorno seguro. http://kidblog.org/home/ . Evaluación por rúbricas de los tres textos anteriores a cargo de cada alumno-a-	Expositivo Argumentativo Descriptivo	Producción e interacción escrita	Individual Gran grupo	

Cuadro 5: Ejemplificación de una tarea integrada comunicativa facilitadora en una UDI de 4º de Educación Secundaria.

BIBLIOGRAFÍA

Andalucía. Orden del 17 de marzo de 2015 por el que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. [Internet] Boletín Oficial de La Junta de Andalucía, 27 de marzo, 2015, número 60, pp 9-696, [consultado 13 marzo 2016]. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/60/index.html>

Churches, A. Bloom's Digital Taxonomy.

<http://edorigami.wikispaces.com/Bloom%27s+Digital+Taxonomy> (último acceso 13 de marzo, 2016).

Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación. Traducido al español por El Centro Virtual Cervantes http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm (último acceso 13 de marzo, 2016).

Equipo de Orientación Educativa de Sanlúcar de Barrameda (2012). Tareas integradas: Enfoque por tareas y competencias básicas.

<http://www.cepjerez.net/attachments/article/338/Las%20Tareas%20Integradas.pdf>

España. Real Decreto 1105/2014 del 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. [Internet] Boletín Oficial del Estado, 3 de enero de 2015, número 3, pp 169-546, [consultado 13 marzo 2016]. Disponible en

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-37

Instituto Cervantes (s.f).

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm (último acceso 13 de marzo, 2016).

Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Chischester, UK: Wiley Blackwell.

Pérez Torres, I. (s.f). http://www.isabelperez.com/clil/clil_m_2_scaffolding.htm (último acceso 13 de marzo, 2016).

Rahman, M (2010). http://www.esp-world.info/Articles_27/Paper.pdf (último acceso 13 de marzo, 2016).

Trujillo, F. (2011) . La práctica docente: programación y competencias.

<http://es.slideshare.net/ftsaez/competencias-bsicas-y-tareas-integradas> (último acceso 13 de marzo, 2016).

Autoría:

Equipo de Coordinación Pedagógica PLC

María José Álvarez Torres y Alberto Lanzat García

Edita:

Dirección General de Innovación

Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

