

# COMPETENCIAS BÁSICAS Y TAREAS INTEGRADAS EN EL AULA

/

# SIGNIFICANT LEARNING AND TASKS INTEGRATED IN THE CLASSROOM

Esteban Martínez Lobato.

Inspector de Educación Jefe del Distrito II del SIE de Madrid Capital.

[esteban.martinez@madrid.org](mailto:esteban.martinez@madrid.org)

## RESUMEN

Un enfoque por competencias representa una “revolución didáctica” para algunos profesores, pues pone en cuestión las prácticas docentes tradicionales. Provocar aprendizaje relevante requiere implicar activamente al estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento. Exige trabajar regularmente por tareas integradas y ubicadas en distintos contextos, en las cuales se utilicen los saberes (conocimientos, procedimientos y actitudes) como recursos a movilizar para conseguir un aprendizaje competencial, significativo y funcional basado en la resolución de situaciones- problemas o por proyectos, supone una funcionalidad y relevancia de los contenidos y utilización de nuevos recursos (las TIC) y otras formas de evaluación, etc. En la presente comunicación se trata de orientar al profesorado para que sitúe al alumno ante tareas integradas y organizadas por competencias, que se desarrollen en situaciones nuevas y variadas de manera que pueda movilizar y ejercitar su competencia al resolver una situación problema, tomar decisiones, llevar a cabo proyectos o realizar informes y comunicaciones, proyecciones, creaciones y producciones ..., cuyo resultado sea de importancia y relevancia social.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza por competencias; programación de tareas integradas; proyectos competenciales.

## **ABSTRACT**

A competency-based approach is an "educational revolution" for some teachers, it calls into question traditional teaching practices. Cause significant learning requires actively involve the student in search processes, study, experimentation, reflection, application and communication of knowledge. Required to work regularly and integrated tasks located in different contexts, which are used in knowledge (knowledge, procedures and attitudes) and to mobilize resources to achieve competence learning, meaningful and functional based on the resolution of problem situations or projects , is a function and relevance of the content and use of new resources (ICT) and other forms of assessment, etc.. In the present communication is to orient teachers to place the student organized integrated tasks and competences, to develop new and varied situations so as to mobilize and exercise their competence to resolve a problem, make decisions, take carry out projects or reports and communications, projections, creation and production ..., which resulted in significant and socially relevant.

**Key words:** competences learning; programming integrated tasks; projects and cross curricular methodology;

## **INTRODUCCIÓN: UN ENFOQUE POR COMPETENCIAS (L.O.E. y L.O.M.C.E).**

LOMCE:

Art. 6.2. “El currículo estará integrado por los siguientes elementos:

- a) Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.
- b) Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos”

Art.20.3. “Los centros docentes realizarán una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas al finalizar el tercer curso de Educación Primaria, según dispongan las Administraciones educativas, en la que se comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática

Artículo 21.1. “Al finalizar el sexto curso de Educación Primaria, se realizará una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas, en la que se comprobará el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa”.

Un enfoque por competencias, representa una “revolución didáctica” para algunos profesores, pues pone en cuestión las prácticas docentes tradicionales, de una enseñanza meramente expositiva, abstracta y descontextualizada, que da lugar a conocimientos de escasa relevancia social, carentes de significado y de aplicabilidad. En muchas ocasiones este es el motivo oculto y la justificación no explícita de la oposición a ellas de una parte de los profesionales de la enseñanza.

La metodología tradicional (la conocida clase magistral, principalmente expositiva) vale para transmitir información y conocimientos, pero no es tan válida para desarrollar destrezas y habilidades, pero menos aún competencias. Estas requieren la participación y la auto-reflexión activa del estudiante. El aprendizaje por problemas, el aprendizaje por descubrimiento o el propio enfoque constructivista apoyan que parte de estos recursos que necesitan los alumnos se construyen a

partir de las situaciones de sus propias vivencias y de los contextos en que vivan. De ahí deben partir de las tareas escolares por competencias.

Principios pedagógicos que subyacen al enfoque basado en las competencias

- La pretensión central del dispositivo escolar no es transmitir informaciones y conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias básicas. Supone que en lugar de centrarse en los contenidos de la enseñanza, ésta se oriente más al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos. En él importan más los procesos de aprendizaje que los productos.
- Provocar aprendizaje relevante requiere implicar activamente al estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento. Exige trabajar regularmente por tareas integradas y ubicadas en distintos contextos, en las cuales se utilicen los saberes (conocimientos, procedimientos y actitudes) como recursos a movilizar para conseguir un aprendizaje competencial, significativo y funcional basado en la resolución de situaciones- problemas o por proyectos, supone una funcionalidad y relevancia de los contenidos y utilización de nuevos recursos (las TIC) y otras formas de evaluación, etc. Se trata de situar al alumno ante tareas y situaciones nuevas y variadas de manera que pueda movilizar y ejercitar su competencia al resolver una situación problema, tomar decisiones, llevar a cabo proyectos o realizar informes y comunicaciones, proyecciones, creaciones y producciones ..., cuyo resultado sea de importancia y relevancia social.
- El desarrollo de las competencias fundamentales requiere vincular el conocimiento a los problemas importantes de la vida cotidiana.
- El desarrollo de las competencias requiere proporcionar un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para probar, equivocarse, realimentar, y volver a probar.
- La función del docente para el desarrollo de competencias puede concebirse como la tutorización del aprendizaje de los estudiantes.
- Va más allá de una nueva formulación en el diseño o planificación de la enseñanza por tareas, sino que se centra en un planteamiento integrador de las

mismas y principalmente en el cambio metodológico que supone en los procesos de enseñanza /aprendizaje y en los procedimientos de la evaluación.

## I. ORIENTAR LOS APRENDIZAJES A LA REALIZACIÓN DE TAREAS POR COMPETENCIAS

### ¿Se puede aprender a cocinar sólo leyendo libros de cocina?

#### ✓ Hay que “cocinar : ESE ES EL CAMBIO

*Orientar los aprendizajes a tareas complejas* (como resolución de problemas, elaboración de proyectos, comunicación oral y escrita, preparación de informes, creaciones y producciones propias) en situaciones motivadoras y significativas para el alumno, cuya estructura de *tareas* permita a los sujetos movilizar los conocimientos para su resolución. Una vez proporcionados los recursos cognitivos e instrumentales, se confrontarán en situaciones complejas, exigiendo la integración de todas las disciplinas. La clave está en la estructura de estas tareas, qué finalidad o producto social se pretende conseguir con ellas, qué metodologías y qué medios a usar, cómo están diseñadas y secuenciadas estas tareas,... con el fin de que faciliten y movilicen todos los recursos que poseen los alumnos.

Las tareas sitúan, pues, el aprendizaje exigiendo un conjunto de recursos para su resolución y articulan los conocimientos necesarios, procedentes de distintos ámbitos. Aporta, además, significado a lo que aprende el estudiante. La adquisición de competencias están vinculadas a la realización de determinadas tareas en una situación determinada, de modo que las competencias sólo se adquieren en el proceso de resolución de la tarea, aun cuando para ello hagan falta, como prerequisites, determinados conocimientos o capacidades. De este modo, la incorporación efectiva al currículo de las competencias tiene que significar, entre otros, una selección y resolución de tareas en el aula. Es, pues, en la selección de tareas donde hay que concentrar parte de los esfuerzos, ya que la cuestión fundamental es ¿cómo adquirimos las competencias? La respuesta es clara: a través de las *tareas*.

## II. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR TAREAS?

La organización del trabajo en el aula mediante tareas se presenta como una metodología con una estrecha vinculación con el desarrollo de las CCBB. Una tarea es una acción o un conjunto de acciones (relacionados como actividades y, a su vez, éstas pueden estar compuestas de ejercicios) orientadas a la resolución de una situación-problema, dentro de un determinado contexto (escolar, familiar, de amigos...) mediante la movilización de todos los recursos de que dispone el alumno/a, y cuyo resultado será la elaboración de un producto social relevante.

Estas tareas podrán plantearse desde un único área o materia o podrán ser **“tareas integradas”** en la medida que intervengan en ella para su resolución y evaluación diferentes materias/ áreas de conocimiento, ya que de manera natural no nos vamos a enfrentar a situaciones propias de un área/disciplina o relacionadas con una única competencia básica.

Es interesante, que a la hora de plantear una tarea al grupo de alumnos sea atractiva, relacionada con su propia experiencia vital y de alguna manera suponga un reto cognitivo para él; de este modo se hace más atractiva esta metodología.

## III. ¿CÓMO PROGRAMAR TAREAS?

Para programar tareas, es interesante tener presente una serie de consideraciones previas y los elementos curriculares.



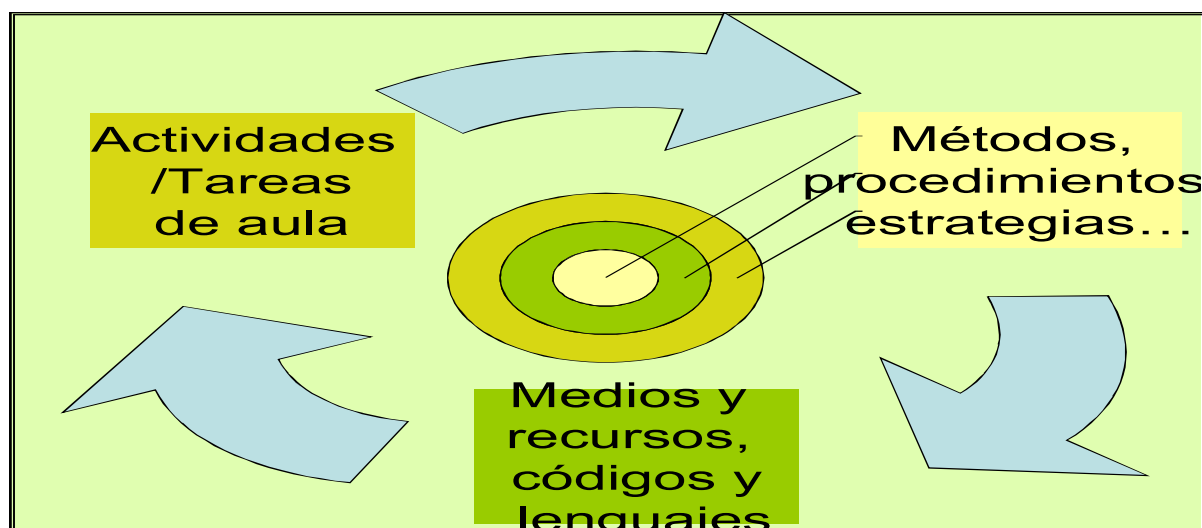


Gráfico: Cómo programar tareas por competencias. Esteban Martínez Lobato 2014

#### IV. ¿POR DÓNDE EMPEZAR?

El punto de partida para programar una tarea deben ser los criterios de evaluación, ya que por una parte contienen en cada materia todas las Competencias Básicas y están redactados en forma de tareas de enseñanza. Ya sea a partir de una única área o con una visión más interdisciplinar se puede dar forma a una tarea a partir de diferentes criterios de evaluación de un mismo área, o bien fruto de la vinculación de criterios de evaluación de diferentes áreas/materias. Una vez analizados estos criterios tenemos ya en mente una tarea que deberemos concretar. Para lo cual podemos seguir el siguiente esquema, que iremos desarrollando de izquierda a derecha, de arriba abajo:

ETAPA:		NIVEL:		
PROGRAMACIÓN				
CRITERIOS EVALUACIÓN CICLO (R.D. 1513/2006)	TAREA SUGERIDA Y PRODUCTO FINAL	CCBB (DIMENSIONES DE DOMINIO) Y ÁREAS IMPLICADAS. PROCESOS COGNITIVOS Y TIPOS DE PENSAMIENTO	CONTEXTO	CONTENIDOS (ANÁLISIS DEL R.D. 1513/2006)
Seleccionamos uno a uno los criterios de evaluación que el área tiene para este ciclo.	Diseñamos una tarea que pueda reflejar dicho criterio de evaluación y la elaboración de un producto final que resulte relevante e inserto en la práctica social	Sugerimos aquellas competencias básicas que podrían ser observadas durante la realización de la tarea y las áreas que están implicadas en ellas, así como los procesos.	Seleccionamos el contexto individual familiar, escolar, profesional, social en el que se va desarrollar la tarea.	Seleccionamos aquellos contenidos que surgen del R. D. citado. (En función del área, carga horaria, entorno...)

DESARROLLO DE LA TAREA		EVALUACIÓN DE LA TAREA		
SOPORTES Y RECURSOS	METODOLOGÍA Y AGRUPAMIENTOS	SECUENCIA Y TEMPORALIZACIÓN DE ACTIVIDADES Y EJERCICIOS	ELEMENTOS DE CADA CCBB A EVALUAR Y DESCRIPTORES	INDICADORES DE LOGRO DE LA TAREA
Seleccionamos el tipo de texto, soporte y recursos necesarios para desarrollar la tarea.	Elegimos la metodología y los agrupamientos para cada actividad y ejercicios de la tarea.	Recogemos las actividades y ejercicios para realizar la tarea en las que se podrán ver, a su vez, los descriptores expuestos, para poder evaluarlos	Haremos una selección de los descriptores más significativos que hemos trabajado en el aula para evaluar cada CCBB	Definiremos unos indicadores de logro o de éxito en la consecución de la tarea.

*Proceso para la configuración de las tareas integradas por competencias*

*Gráfico: Programación de tareas por competencias. Esteban Martínez Lobato 2014*

En segundo lugar “pondremos nombre a la tarea sugerida” que podrá estar relacionado con el producto final de la misma indicando el nivel educativo para el que va dirigida.

El producto final debe estar muy bien definido (tanto para los profesores/as de las diferentes áreas implicadas en la tarea, como para el alumno/a). Al mismo tiempo que se define el producto final de la tarea, en la parte inferior de la misma se pueden concretar unos indicadores de logro para valorar tanto el desempeño del alumno como el producto final elaborado. Estos indicadores de logro deberán ser claramente entendidos por el alumnado a la hora de presentar la tarea a realizar (*ejemplo: exposición inicial del estudio y generalidades de plantas decorativas, , referencias físicas, significatividad y función social de las mismas, descripciones pormenorizadas de diferentes ramos de flores y características de los mismos...*). Esto, sin duda alguna, aumentará su nivel de desempeño en la resolución de la situación-problema que le ha sido planteada.

Como hemos apuntado antes, en contextos reales difícilmente encontraremos situaciones ligadas a una única área o materia, así que se hace más apropiado que



hablemos de “tareas integradas”. Es por esto por lo que en la tabla podemos diferenciar las diferentes áreas que nos han servido para plantear la tarea con los criterios de evaluación relacionados de cada una de ellas (A1, A2, A3...). La naturaleza de la propia tarea, así como la reflexión previa de los diferentes criterios de evaluación permitirá identificar las competencias básicas relacionadas con la resolución de la tarea que se indicará a la derecha de cada uno de ellos y las áreas implicadas en la tarea integrada: Los procesos o destrezas son las habilidades cognitivas necesarias para conseguir una lectura, resolver un problema científico o matemático, realizar un proyecto. Los procesos llevan aparejados una serie de niveles de dominio, según el tipo de destreza predominante que se requiere para resolver la pregunta planteada, el problema o proyecto, por ejemplo,

Los procesos cognitivos a su vez nos indican el nivel de dificultad de las tareas según el grado de implicación cognoscitiva, y para las tareas integradas seguiremos el establecido en las propuestas de PISA y por el tipo de pensamientos que en cada una de ellas se desarrollan.

En cuarto lugar trataremos **los tipos de contextos**. Situaciones, finalidades, propósitos (educativo, público, ocupacional, personal) de los textos o cuestiones matemáticas. En el caso de la comprensión científica, entenderemos por contexto “las situaciones y áreas en las que el alumnado tiene que aplicar sus conocimientos científicos” (tres grandes bloques): ciencias de la vida y la salud, ciencias de la Tierra y del medio ambiente, ciencias aplicadas a la tecnología.

Posteriormente veremos los **tipos de contenido (conceptual, procedimental, actitudinal)**. Este término tendrá diferentes acepciones según hablemos de:

1. Comprensión lectora (texto continuo/ discontinuo): distintas formas en que se presenta el material escrito y en las que debe ser entendido: textos narrativos, formularios, gráficos, etc.

2. Comprensión<sup>1</sup> científica: conceptos básicos que definen las más importantes disciplinas científicas: cambios físicos y químicos, transformación de la energía, etc.
3. Comprensión matemática: conceptos matemáticos generales que abarcan cuatro grandes bloques: Espacio y forma (cantidad, espacio y forma, cambio y relaciones e incertidumbre).

A continuación, los **soporte o recursos**: Tipo de textos, documento, problema o experiencia que se nos plantea: personal, ocupacional, público o educativo. Metodología, recursos (las tic), tipos de agrupamientos, organización del aula, etc.

En el siguiente paso se trata de buscar una metodología de trabajo que prime la acción y la creación por parte del alumno sobre la mera recepción de contenidos, y lo más interesante, en contextos concretos y cercanos al alumno/a.

En el apartado de metodología-agrupamientos se detallará si se trata de una tarea individual o grupal, así como las características del grupo (número de componentes, heterogeneidad/homogeneidad según diferentes criterios, roles de los miembros...).

En el apartado de recursos materiales se indicarán los materiales necesarios para la elaboración del producto final, de manera especial aquellos más específicos (ejemplo: en nuestro caso hablaremos de tipos de flores, bandas, lazos, decoraciones, ...).

El apartado de secuencia de actividades debe detallar las diferentes actividades y ejercicios que se realizarán desde las diferentes áreas implicadas.

La tarea integrada, estará compuesta de una serie de actividades secuenciadas (iniciales, de desarrollo, de síntesis, de refuerzo o de ampliación) de acuerdo con el siguiente esquema:

---

1

### Secuencia didáctica de una tarea

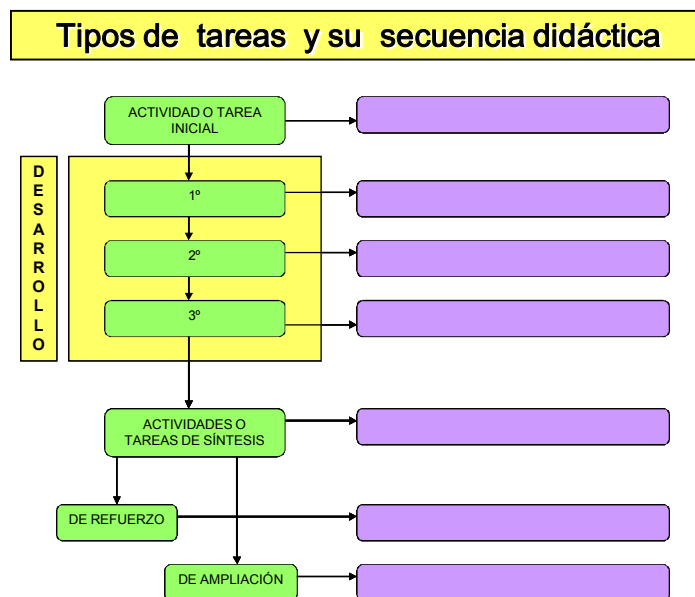


Gráfico: Secuencia didáctica de una tarea. Esteban Martínez Lobato 2014

La suma de todas ellas constituye la temporalización pormenorizada de las diferentes áreas implicadas (ejemplo sesiones de 60 minutos: 1 sesión de Lengua para conocer las características del lenguaje expositivo, 1 hora de lengua para trabajar técnicas de expresión oral, 2 horas de tecnología para familiarizarse con el uso de las TICs más relacionadas con la elaboración del producto final, 3 horas de Conocimiento del Medio para conocer las características de los tipos de plantas, estilos decorativos según función o finalidad, ... relacionadas con el objetivo de elaboración de nuestra tarea).

Ya por último indicaremos los descriptores que evaluaremos de cada una de las competencias implicadas para la resolución de la tarea. Para ello dentro de las tareas se deben proponer *situaciones de evaluación a base de propuestas de la resolución de situaciones-problema por cada competencia, precisando los criterios e indicadores de evaluación, donde queden integrados los conocimientos, el saber hacer y las actitudes. Las modalidades de evaluación son más complejas y diversas que las habituales si quieren posibilitar dar cuenta de las competencias adquiridas.*

Una vez que hemos visto y analizados dichos elementos del proceso a seguir en la tabla anterior, los cuales serán los referentes de la programación definitiva de la tarea, dichas decisiones las podríamos plasmar en el siguiente formato, que utilizan algunas escuelas salesianas en España:

*Matriz para la configuración de las tareas integradas por competencias*

TÍTULO DE LA TAREA:	
Producto social final	CCBB que se desarrollan
Contextos:	
Áreas Implicadas	Criterios de Evaluación
A1	Cv
	Cv
A2	Cv
	Cv
A3	Cv
	Cv
Metodología – Agrupamientos	Secuencia de Actividades/ Temporización
Soportes y recursos	
Indicadores de logro de la Tarea	Elementos de cada competencia a evaluar (descriptores)
	C1
	C2
	C3

*Gráfico: Matriz de programación de tareas por competencias. Documento nacional utilizado en las escuelas salesianas de España, reelaboración de Esteban Martínez Lobato 2014.*

## V. DISCUSIONES Y/O CONCLUSIONES

Las principales conclusiones de esta ponencia estriban en las **consecuencias que para el propio sistema educativa y para los centros** conlleva un enfoque del proceso de enseñanza aprendizaje por competencias básicas plasmado en la realización por tareas competenciales.

Las principales consecuencias son:

- **A nivel curricular**, se producen algunos cambios como la :
  - **Modificación de las tareas actuales**, basadas principalmente en el soporte y código escrito, con un predominio, en algunos casos en el uso exclusivo de los libros de textos, e ignorando los demás medios y soportes actuales en la actual sociedad de la información.
  - **Mayor integración entre currículo formal, no formal e informal, tratando de ir hacia un currículo integrado**, huyendo de la encasillamiento y parcialidad de los saberes únicamente por las disciplinas o asignaturas, huyendo del enciclopedismo, y dando a los aprendizajes una significatividad y funcionalidad que sean aprendizajes prácticos a los alumnos, que les motive y que les ayude a través de ellos a insertarse en el mundo actual que viven (rica socialización) y a conocerse a si mismos (metacognición), así como les proporcione las herramientas necesarias para el autoaprendizaje a lo largo de la vida.
- **A nivel organizativo**, la organización y desarrollo del currículo por tareas competenciales básicas requiere un/a:
  - **Flexibilidad en los tiempos escolares y en los agrupamientos de alumnos**, que posibiliten la realización de tareas en pequeño, mediano y gran grupo, cuyo resultado sea la ejecución de un proyecto o un producto final, que sea práctico, significativo, funcional y con un claro sentido social, expuesto en público utilizando diferentes soportes y códigos de comunicación.

- **Apertura del centro al entorno, a la familia, etc.**, pues para el desarrollo de las competencias se requiere que el alumno transfiera a otros contextos (familiar, social, profesional, público...) lo aprendido en la escuela. En este sentido con las competencias básicas se cumple el dicho africano, que al “niño lo educa la tribu”, es decir, hacen faltan todos los contextos para educar a una persona a nivel competencial.
- **Uso eficaz de entornos virtuales**, que faciliten la disponibilidad y utilización para los alumnos de los medios que los permiten, lo cual implica una forma de uso más abierto y libre de los medios y recursos que posee el centro (medios informáticos, internet, laboratorios, biblioteca, medios audiovisuales, gimnasio, etc.)
- **Mayor y mejor coordinación entre los docentes**, ya que muchas de las tareas propuestas serán interdisciplinares, y **una ocasión magnífica para su autoformación y el desarrollo profesional de los mismos**, pues a través del diseño y la realización de tareas por competencias los profesores volverán a ser los protagonistas y creadores de su propio trabajo en el aula, y no estarán supeditados solo a los materiales curriculares que hayan sido diseñados por otros desde un despacho (agentes externos en definitiva al propio contexto escolar de nuestra aula, como son las editoriales, la propia administración, empresas,....).

## VI. FINANCIACIÓN

Sin financiación expresa.

## VII. CONFLICTO DE INTERESES

Ninguno.

## VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ARREAZA BEBERIDE, F. (2009). La clase y el aula son escenarios insuperables para movilizar los conocimientos. Avances en Supervisión Educativa, 10,
- CARDUS, S. (2007). El desconcierto de la educación. Barcelona: Paidós.

- CLIMENT BONILLA, J.B. (2010). Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 91-106.
- DOMINGO SEGOVIA, J. y BARRERO FERNÁNDEZ, B. (2010). Competencias básicas y aprendizajes imprescindibles. En Moral Santaella, C. (Coord.). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.
- ESCAMILLA, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- ESCAMILLA, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula (Infantil y Primaria (3-12 años))*. Barcelona: Graó.
- FEITO ALONSO, R. (2010). De las competencias básicas al curriculum integrado. *Revista Qurrriculum*, 23, 55-79.
- FERNÁNDEZ-RÍOS, L. (2010). Interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento: ¿Más allá de Bolonia? *Innovación educativa*, 20, 157-166.
- FERREIRO GRAVIÉ, R.F. (2011). Tres vértices del triángulo de las Competencias Didácticas: Teoría, Metodología y Método. *Revista Complutense de Educación*, 22 (1), 11-23.
- GARCÍA PEINADO, B. (2009). Cómo incluir las competencias en la programación didáctica. *Teoría del entrenamiento básico. Avances en Supervisión Educativa*, 10, 1-10.
- MONEREO, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- MORÍN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MOYA OTERO, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Revista Qurrriculum*, 21, 57-78.
- OLIVEROS MARTÍN-VARÉS, L. (2006). Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17 (1), 101-118.
- MONEREO, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.

- MOYA OTERO, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Revista Curriculum*, 21, 57-78.
- OLIVEROS MARTÍN-VARÉS, L. (2006). Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17 (1), 101-118.
- ORDEN HOZ, A. de la (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63, 47-61.
- RIBES IÑESTA, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63, 33-45.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, J.M. (2009). De la noción de calificación a la noción de competencia: sugerencias para el profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 93-101.
- RODRÍGUEZ TORRES, J. (2010). De las programaciones didácticas a la unidad didáctica: incorporación de competencias básicas y la concreción de tareas. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 245-270.
- TIANA FERRER, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63, 63-75.
- TORIBIO BRIÑAS, L. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, 12, 25-44.
- VISO ALONSO, J.R. (2010). *Qué son las competencias*. Vol. 1. Madrid: EOS.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.