3. Diseño de situaciones de aprendizaje como motor de los procesos de enseñanza-aprendizaje

- 1. Recopilando conceptos
- 2. Secuenciación competencial

Copyright 2026

- 3. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)
- 4. Evaluación
- 5. Anexos, recursos y fuentes documentales

Copyright 2026

1. Recopilando conceptos

Vamos a recordar algunas cuestiones importantes:

Las situaciones de aprendizaje representan la herramienta idónea para integrar y desarrollar los criterios de evaluación de las competencias específicas y los saberes básicos correspondientes. Desarrollan las unidades de programación que contextualizan, concretan y secuencian los distintos elementos curriculares en las programaciones didácticas. En las situaciones de aprendizaje confluyen la concreción del currículo y las intenciones educativas del profesorado para la puesta en acción y desarrollo del aprendizaje competencial del alumnado. Deben estar contextualizadas, tanto con respecto a los presupuestos pedagógicos y didácticos que configuran la programación y el proyecto educativo del centro escolar, como con relación al entorno sociocultural y personal del alumnado. Incorporarán aquellos aprendizajes necesarios para afrontar con éxito los retos del siglo XXI.

Al diseñarlas, el profesorado tendrá en cuenta que debe permitir al alumno la adquisición de las competencias propias de su área o materia, implicando el desarrollo de distintos procesos mentales, recursos expresivos y pautas de interacción con los demás y con el medio. Además, debe promover una perspectiva interdisciplinar por medio de la coordinación y el aprendizaje conjunto de competencias y saberes básicos relativos a distintas áreas, materias y ámbitos.
Las propuestas deben ser abiertas, flexibles y dinámicas de modo que permitan adaptarse a las diferentes aptitudes, ritmos de aprendizaje, situaciones e intereses personales del alumnado e incorporarán distintos grados y niveles en su ejecución. Asimismo, es conveniente la oferta de iniciativas, temáticas e itinerarios variados, así como múltiples formas de representación, generación y transferencia de la información y de implicación y expresión del aprendizaje.

Por último, se debe promover el protagonismo y la autonomía del alumnado en la gestión de su propio aprendizaje, a través de metodologías activas, variadas y complementarias, que incorporen actuaciones y recursos distintos y ajustables a los intereses e iniciativas del alumnado. Igualmente, se habrá de generar escenarios y actuaciones que fomenten aspectos como el trabajo en equipo, la responsabilidad, la educación en valores, y el uso seguro y responsable de las tecnologías digitales.

En el anterior módulo se han descrito los elementos que pueden componer una situación de aprendizaje y se han desarrollado tres de ellos:

Copyright 2026

1.Datos identificativos: en este apartado se indicará el título de la Situación de Aprendizaje (en adelante SA), la etapa, ciclo o curso al que va destinada, y las áreas, materias o ámbitos a los que compete. Asimismo, se describirán aquí los aprendizajes competenciales que se pretende desarrollar, su finalidad y sentido, y la temporalización de los mismos.

2.Conexión con los elementos curriculares: en este apartado se explicitarán los descriptores operativos de las competencias clave o, en su caso, las competencias clave a desarrollar**,** los objetivos de etapa, las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos que se movilizan en la SA, especificando las áreas, materias o ámbitos a los que dicha Situación de Aprendizaje se refiere.

3.Metodología: en este apartado se enumeran los métodos, técnicas, estrategias didácticas y modelos pedagógicos más significativos que se desarrollarán en la Situación de Aprendizaje, así como el rol docente y el papel que debe jugar en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este Módulo 3, veremos los siguientes:

4.Secuenciación competencial con la inclusión de medidas alineadas con el Diseño Universal para el Aprendizaje. Se describe en este campo la tarea, reto o problema que se debe resolver y la secuencia competencial concreta de actividades o procesos que integran y articulan la situación de aprendizaje, así como los recursos personales y materiales necesarios.

5.Evaluación de los aprendizajes y de la situación de aprendizaje.

6.Anexos con todos los documentos y recursos necesarios para implementar la situación de aprendizaje (textos, mapas, esquemas, bibliografías, infografías, material audiovisual, enlaces web, rúbricas…).

Copyright 2026

2. Secuenciación competencial

Se describe en este campo la situación, reto o problema que se debe resolver y la secuencia competencial concreta de actividades o procesos que integran y articulan la situación de aprendizaje, así como los recursos personales y materiales necesarios. La secuencia de actividades deberá estar graduada según su complejidad y tipología (actividades de iniciación y motivación, de desarrollo, de refuerzo, de aplicación y de metacognición) y ha de mencionar tanto los productos intermedios y finales que el alumnado ha de generar, como los instrumentos de evaluación (rúbricas, lista de comprobación, memorias, etc.) con los que se registrará el nivel de adquisición del aprendizaje de acuerdo con los criterios de evaluación movilizados. La **secuencia competencial** aporta el mayor peso específico de la situación de aprendizaje, puesto que en ella hay que elegir productos, plantear tareas, describir actividades, especificar recursos didácticos que utilizar y proponer todo el proceso de acción del alumnado.

En primer lugar, es primordial tener muy clara la **secuencia** en la que se inscriban los **productos** que el alumnado tendrá que desarrollar. Estos deben ser bien identificados por el alumnado puesto que no debemos olvidar su carácter contextual y motivador hacia el aprendizaje.

En segundo lugar, el conjunto de las actividades deben estar enmarcadas en unas estrategias y actuaciones que integran y articulan los aprendizajes competenciales y que deben guiarse por una acción coherente que desarrolle procesos y productos intermedios. Para favorecer la motivación y la continuidad del proceso de aprendizaje, dicha secuencia deberá ir graduada según su complejidad y en función de las distintas fases del aprendizaje con actividades de distintos tipos: iniciación y motivación, de desarrollo, de refuerzo, de aplicación y de metacognición). No podremos olvidar una visión de inclusión y tratamiento de la diversidad mediante la aplicación de los principios y las pautas específicas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Las actividades de una secuencia deben cumplir algunos parámetros:

- Partir de los conocimientos previos y experiencias reales del alumnado para diseñar las actividades iniciales y orientarlo así hacia los nuevos aprendizajes.
- Evitar incluir actividades descontextualizadas, de memorización aislada de conceptos o de ejercitación mecánica innecesaria.

- Diseñar actividades abiertas y flexibles que permitan su ajuste en relación con las aptitudes, ritmos de aprendizaje e intereses del alumnado, posibilitando así el desarrollo

Copyright 2026

de itinerarios personalizados que favorezcan un aprendizaje motivado e inclusivo.

- Proponer dinámicas que promuevan el trabajo autónomo, cooperativo y responsable, del mismo modo que el uso seguro, ético y eficaz de los medios digitales.

- Planificar situaciones de aprendizaje que impliquen la cooperación entre distintas áreas, materias o disciplinas, y la máxima generalización posible de los aprendizajes, tanto en el aula como en otros ámbitos educativos.

- Generar actuaciones que impliquen el desarrollo de actitudes cívicas y éticas, la identificación y gestión de emociones, la creatividad, el emprendimiento, y la confianza en el conocimiento como motor de desarrollo, atendiendo al interés social de lo aprendido, en relación con los retos del siglo XXI y a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

- Programar actividades de reflexión sobre el qué y el cómo se ha aprendido (metacognición), así como actividades que permitan demostrar la adquisición efectiva del aprendizaje mediante la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación.

Cualquier secuencia debe planificarse a partir de la realización de **sesiones** que pueden tener un **título** y la especificación del **producto** que queremos lograr. Será primordial explicar o describir el proceso de la tarea en la que cobra gran importancia la diversificación de actividades a la que hacíamos alusión, a través de distintos contextos: familiar, escolar, institucional, social,... Cada actividad debe permitir, a través de la realización de **acciones,** movilizar de manera integrada los **saberes básicos** necesarios para la adquisición de las competencias específicas. Los procesos cognitivos, recogidos en los criterios de evaluación (el "saber", el "saber hacer" y "saber ser") descritos en los contextos de aplicación de los criterios de evaluación, deben servirnos para observar el desempeño competencial inmerso en los descriptores del Perfil de salida.

Las actividades de la secuencia deben estar descritas con el conjunto de **recursos didácticos** y herramientas que se van a utilizar como medio y apoyo para el aprendizaje. Así, habrá que definir:

- Los posibles escenarios en los que se desarrollará la acción.
- Los tipos de agrupamiento.

- Recursos que se van a emplear.

Es muy importante que dichas actividades propongan acciones relacionadas con cada uno de los descriptores del Perfil de salida y que hagan uso de los recursos necesarios para la puesta en acción, escenarios, tipos de agrupamiento, recursos TIC, recursos lectores, etc.

Copyright 2026

Analicemos con mayor profundidad todo lo anterior en la **secuenciación competencial** de nuestro ejemplo, partiendo del análisis de sus sesiones:

Secuenciación competencial "El bosque de la concordia"

Esta situación de aprendizaje se desarrolla en tres sesiones dirigidas a la creación y presentación por parte del alumnado de una propuesta para organizar una sociedad hipotética orientada según determinados ideales, principios y valores.

Sesión 1. ¿Juntos o separados?

Diálogo en torno a la necesidad humana de interactuar y cooperar con los demás para asegurar la supervivencia, y acerca de si es preferible vivir en comunidad o en soledad.

Sesión 2. Creando nuestra sociedad

Definición y acuerdo en equipos sobre cómo sería y funcionaría su nueva sociedad.

Sesión 3. Ampliando horizontes y creciendo juntos

Puesta en común de las propuestas y conclusiones de cada equipo.

En esta primera sesión, se planteará a los estudiantes una serie completa de actuaciones estratégicamente vinculadas a una suerte de «misión», que tendrá como propósito principal que se dialogue en torno a la necesidad humana de interactuar y cooperar con los demás para asegurar la supervivencia, y acerca de si es preferible vivir en comunidad o en soledad.

Las actuaciones en esta primera sesión estarían estructuradas de la siguiente manera:

A través de algún soporte digital, tal como una carta, nota, papiro, mensaje oculto con tinta invisible o con símbolos, se le plantea a los alumnos y alumnas la situación hipotética y el objetivo que han de afrontar: se han despertado en un bosque, son los últimos individuos de la especie humana, y su objetivo es sobrevivir.

CARTA

Copyright 2026

A continuación se les recuerda que, para lograr el objetivo, deberán realizar ciertas acciones como cazar, recolectar, construir un lugar donde refugiarse, almacenar comida y agua, cocinar y otras enumeradas en una lista. Para la resolución de estas tareas de supervivencia solo cuentan con la ayuda de un objeto (un solo objeto por alumno o alumna), representado en una tarjeta que el docente les habrá entregado al inicio de la actividad de manera aleatoria, como una cantimplora, unas cerillas, una cuerda, un rastrillo, un cuchillo, etc.

La lista y la dinámica con los objetos tienen como función provocar y facilitar la reflexión acerca de la complejidad y dificultad que supone intentar sobrevivir de manera individual, así como sobre la necesidad que el ser humano tiene de colaborar con otros.

LISTA TARJETAS DE OBJETO

El alumnado cuenta, además, con una «lista de preguntas para pensar» que le ayudará a decidir de manera comunitaria y dialógica si su objetivo (sobrevivir) se puede lograr de forma individual, sin cooperar con otros, o solo puede cumplirse interactuando y cooperando con los demás.

De manera general, se pretende que la actividad de reflexión sea, en lo posible, de carácter colectivo. Para ello se propone que la lectura de las «preguntas para pensar» se realice en voz alta y que, bajo la guía del profesor, se dialogue en gran grupo acerca de cada una de ellas antes de pasar a la siguiente. De este modo, y siguiendo una metodología dialógica (como la que se utiliza habitualmente en el programa de Filosofía para Niños), el alumnado deberá reflexionar en comunidad acerca de las virtudes argumentativas necesarias para tener un diálogo fructífero y respetuoso, así como sobre la importancia y el significado de conceptos esenciales y relacionados con los saberes básicos del área como los de ley, justicia, democracia y paz.

PREGUNTAS PARA PENSAR

Por último, sería interesante que el alumnado, tras dialogar acerca de cada una de las «preguntas para pensar» fuera registrando las aportaciones, ideas más relevantes y conclusiones a las que vaya llegando todo el grupo (la «comunidad de indagación»). En cualquier caso, es fundamental que los estudiantes redacten las conclusiones y las distintas respuestas o resoluciones a la situación hipotética planteada en la situación de aprendizaje.

Los últimos minutos de la clase podrían reservarse para que los alumnos y alumnas elaboren un diario de sesiones, bitácora o cuaderno de metacognición, tanto para anotar sus conclusiones y un resumen de las aportaciones más interesantes de los compañeros, como para realizar alguna actividad de autoevaluación.

Copyright 2026

La segunda parte de esta situación de aprendizaje tiene por objeto que los alumnos y alumnas logren definir y aclarar cómo quieren que sea y funcione su nueva sociedad. Para ello tendrán que reflexionar y dialogar, considerando las virtudes argumentativas con las que se trabajó en la sesión anterior, acerca de la forma u organización que convendría dar a la sociedad, orientándose por los ideales políticos (que habría que seguir clarificando), de libertad, igualdad y justicia, y por los derechos humanos, singularmente por los referidos a la vida y la seguridad personal. Para promover y orientar el diálogo y la reflexión colectiva, el alumnado debería responder a preguntas como las siguientes (referidas a cada uno de los principios y derechos tratados):

- ¿Cómo explicaríais a los ciudadanos y ciudadanas de vuestra sociedad en qué consiste y por qué es valioso este principio?
- ¿Qué va a permitir hacer y qué va a proteger este principio?
- ¿Habría que ponerle algún límite a su aplicación?
- ¿Cómo podríais asegurar que las personas lo consideren y respeten?

Para ello, se propone organizar al alumnado en grupos de 5 o 6 personas que, guiados por «cartas de reflexión», una para cada principio, dispongan de un tablero de juego y unas reglas del juego que les permita ir recogiendo las propuestas y decisiones tomadas por el equipo para organizar su nueva sociedad.

REGLAS DEL JUEGO CARTAS DE REFLEXIÓN TABLERO DE JUEGO

Otra posible propuesta de trabajo sería llevar a cabo la misma reflexión, pero en gran grupo, reproduciendo una asamblea y orientando el diálogo a través de preguntas planteadas por el o la docente o incluso por el propio alumnado.

Finalmente, se dejarían los últimos cinco o diez minutos de la clase para realizar alguna actividad de metacognición y autoevaluación como, por ejemplo, completar o grabar el ya citado diario de sesiones.

La tercera y última parte de esta situación de aprendizaje estaría dedicada a poner en común las propuestas y conclusiones de cada equipo.

Para ello se sugiere que cada grupo presente su propuesta y, a partir de ella, se abra un pequeño diálogo para plantear dudas y reflexionar críticamente acerca de las ideas defendidas. Este podría ser un buen momento para aclarar términos y promover la profundización en aquellos conocimientos, prácticas, actitudes y valores desarrollados en la situación de aprendizaje. Además, sería interesante que los alumnos y alumnas evalúen las propuestas de sus compañeros y compañeras siguiendo una rúbrica de coevaluación que les ayude a fomentar su capacidad crítica y analítica. También se podría construir la rúbrica de evaluación con la colaboración del alumnado,

Copyright 2026

facilitando la toma de conciencia de lo que se va a evaluar y de los conceptos, procedimientos, actitudes y valores que se espera que logren desarrollar y apreciar.

Como podemos cotejar en el ejemplo, es conveniente combinar en cada una de las sesiones integrantes del proceso los siguientes componentes:

- Asignación de un título sugerente y motivador a la sesión.
- Indicación del producto o productos finales que servirán como evidencias de la realización de la actividad.
- Establecimiento de las sucesivas actividades que desembocarán en el producto final. Dicha secuencia debiera contener indicaciones precisas relativas a:
  - Los diferentes contextos y soportes sobre los que se va a trabajar.
  - La combinación de recursos que se va a llevar a cabo.
  - El modo en que se van a elaborar las diferentes evidencias o productos.
  - Las orientaciones metodológicas.
  - La indicación del producto final que cierra la sesión.
  - El modo en que se va a llevar a cabo la auto, la hetero y la coevaluación a lo largo del proceso.

Es conveniente indicar de manera precisa la lista de productos evaluables. Los productos, a modo de subtareas, se pueden apoyar en una o más sesiones, es decir, no tienen por qué ser el resultado del conjunto de acciones de cada sesión. Deben implicar la creación o construcción de producciones evaluables mediante técnicas de observación o análisis de producciones. En este caso, la **redacción** de las conclusiones y respuestas a las "preguntas para pensar", la presentación de la **propuesta de una sociedad hipotética** o el **diario de sesiones**, lo son.

Copyright 2026

3. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje plantea un marco para realizar propuestas curriculares (objetivos, evaluación, metodologías y recursos) flexibles, que respondan a las diferentes necesidades y capacidades del alumnado. Ello implica tener en cuenta en el proceso de diseño de la situación de aprendizaje la variedad de capacidades y preferencias del alumnado, atendiendo así a la diversidad existente en el aula desde el inicio. Esto va a permitir la puesta en acción de distintos **principios** a través de varias **pautas de intervención** que se recogen en la siguiente tabla:

	DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE. Principios y pautas. CAST.2018. Traducción EDUCADUA (educadua.es)		
	Proporcionar múltiples formas de implicación	**Proporcionar múltiples formas de representación**	**Proporcionar múltiples formas de acción y expresión**
Pautas	**Proporcionar opciones para captar el interés (7)**	**Proporcionar opciones para la percepción (1)**	**Proporcionar opciones para la interacción física (4)**
Puntos de verificación	Optimizar la elección individual y la autonomía (7,1)	Ofrecer opciones para la modificación y personalización en la presentación de la información (1.1)	Variar los métodos para la respuesta y la navegación (4.1)
	Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad (7.2)	Ofrecer alternativas para la información auditiva (1.2)	Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo (4.2)
	Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones (7.3)	Ofrecer alternativas para la información visual (1.3)	
Pautas	**Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia (8)**	**Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos (2)**	**Proporcionar opciones para la expresión y comunicación (5)**
Puntos de verificación	Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos (8.1)	Clarificar el vocabulario y los símbolos (2.1)	Utilizar múltiples medios de comunicación (5.1)
	Variar los niveles de exigencia y los recursos para optimizar los desafíos (8.2)	Clarificar la sintaxis y la estructura (2.2)	Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición (5.2)
	Fomentar la colaboración y la comunidad (8.3)	Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos (2.3)	Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y ejecución (5.3)
	Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea (8.4)	Promover la comprensión entre diferentes idiomas (2.4)	
		Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios (2.5)	
Pautas	**Proporcionar opciones para la autorregulación (9)**	**Proporcionar opciones para la comprensión (3)**	**Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas (6)**
Puntos de verificación	Promover expectativas y creencias que optimizan la motivación (9.1)	Activar los conocimientos previos (3.1)	Guiar el establecimiento de metas (6.1)
	Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana (9.2)	Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellos (3.2)	Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias (6.2)
	Desarrollar la autoevaluación y la reflexión (9.3)	Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación (3.3)	Facilitar la gestión de información y de recursos (6.3)
		Maximizar la memoria, la transferencia y la generalización (3.4)	Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances (6.4)
Objetivos	**Estudiante motivado y decidido**	**Aprendiz capaz de identificar los recursos adecuados**	**Estudiante orientado a cumplir metas**

Principios y pautas DUA. CAST 2018.Web EducaDUA. Licencia CC BY-SA

Copyright 2026

Descripción textual de la infografía

El diseño de la secuencia de actividades y las estrategias metodológicas empleadas han de ser flexibles y accesibles, de manera que se ajusten a las necesidades, las características y los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, alineando las mismas con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Para ello es necesario combinar **diferentes formas de representación** de los elementos curriculares para potenciar, enriquecer y diversificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como facilitar una amplia **variedad de formas de acción y de expresión** del aprendizaje por parte del alumnado, posibilitando la aplicación de conocimientos, destrezas y actitudes adquiridos. Además, estas estrategias y metodologías empleadas deben ofrecer **diversas formas de participación y de implicación** en su propio proceso de aprendizaje para atender a esta diversidad.

Para ello, debemos seleccionar las actividades y los medios teniendo en cuenta, por un lado, la adecuación de sus características al tipo de saberes que se deben movilizar y a la tarea de aprendizaje que se va a desarrollar y, por otro lado, a las características individuales del alumnado, proporcionando **opciones diversas y personalizables.**

Si analizamos la situación de aprendizaje que hemos utilizado como guía “El bosque de la concordia”, podemos observar que el principio relativo a proporcionar múltiples **formas de implicación del alumnado**, se aplica proporcionando opciones para la **autorregulación,** como, por ejemplo, el uso del diario de sesiones para posibilitar la **autoevaluación y la reflexión**. Siguiendo con este ejemplo, posibilitar que el alumnado realice su diario de sesiones de manera escrita, en formato *podcast* o como un vídeo diario proporciona **múltiples formas de acción y expresión al alumnado,** a través del uso de **diferentes medios de comunicación**. Asimismo, facilitar una plantilla para el diario de sesiones, como medio para **recoger y organizar la información**, posibilita el **desarrollo de funciones ejecutivas**.

Continuando con el análisis, el principio relativo a proporcionar **múltiples formas de representación**, aplicando la pauta de proporcionar diferentes **opciones para percibir la información**, se materializa incorporando a las "cartas de reflexión" impresas un código QR con el audio para combinar el medio visual con el sonoro. Asimismo, podríamos digitalizar las " cartas de reflexión" para utilizar un conversor de texto a voz, pudiendo regular la velocidad del audio e incluso el idioma utilizado, ofreciendo de esta manera **alternativas a la información visual y sonora**. Con esta diversidad de maneras de representación, no solo se garantiza que la información sea accesible para los estudiantes con capacidades perceptivas o sensoriales diversas, sino que también se facilita el acceso y la comprensión de todo el alumnado. De este modo, podrán utilizarlas de manera selectiva según las preferencias y necesidades del alumnado, facilitando opciones que permitan **modificar y personalizar la presentación de la información**.

Por lo tanto, la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje debe ser para todo el alumnado. Es imprescindible, por tanto, planificar la acción para la atención a la diversidad en cada situación

Copyright 2026

de aprendizaje, alineando el diseño de las actividades con los principios, pautas y puntos de verificación DUA.

Puedes consultar y obtener **más información** sobre el **Diseño Universal para el Aprendizaje** y las pautas para su introducción en el currículo en el apartado "Para saber más" del curso.

Copyright 2026

4. Evaluación

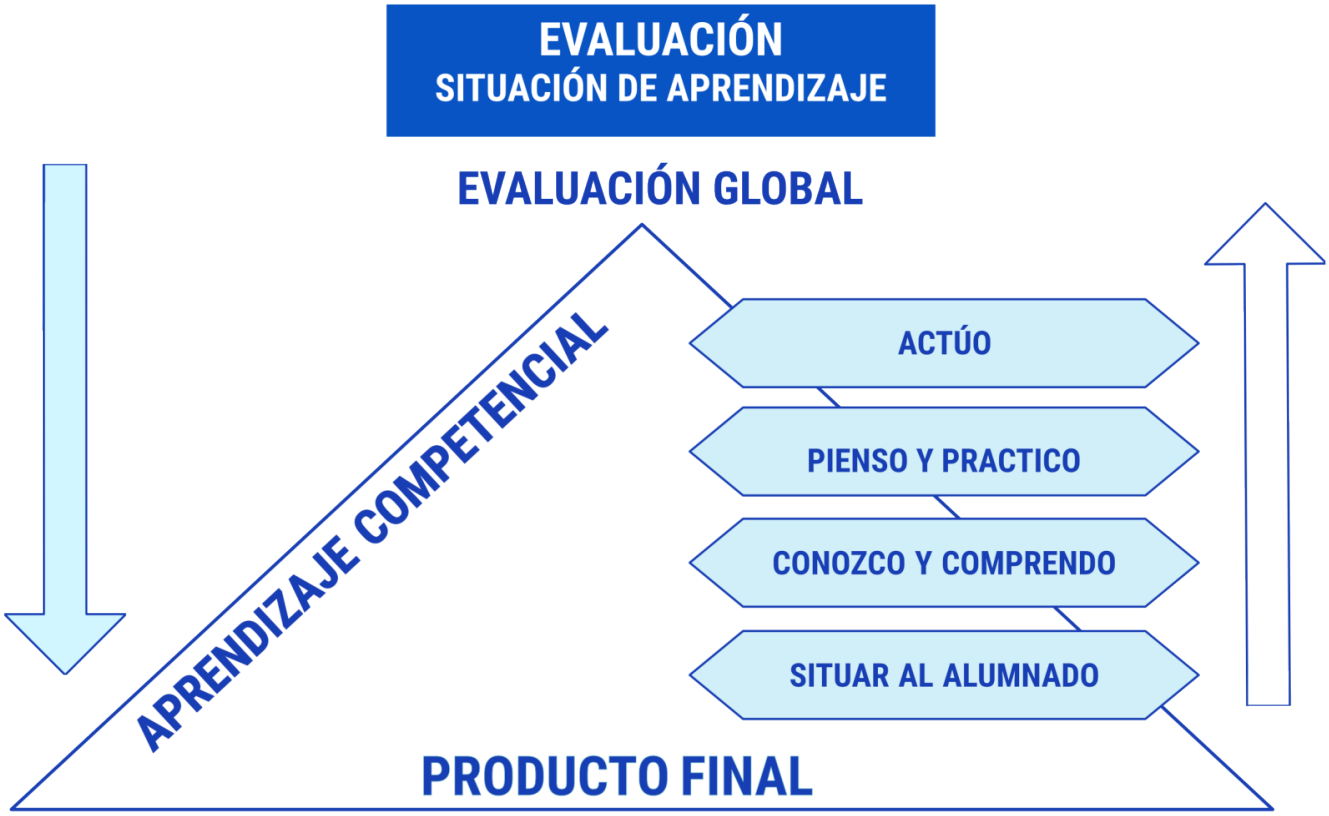
Debemos partir de una visión formativa, integradora y objetiva del proceso de evaluación. De entre las múltiples definiciones que aparecen en la normativa vigente o en distintos manuales de didáctica podemos elegir la siguiente:

> **“La evaluación aplicada a la enseñanza y al aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente”**
>
> Casanova, M.A., Manual de evaluación educativa. 2021, p. 64.[1]

En este apartado se incluirá la evaluación tanto del diseño como de la implementación de la situación de aprendizaje, así como la realización de posibles propuestas de mejora. Podrán intervenir como agentes de dicha evaluación tanto el profesorado diseñador como el alumnado destinatario de la situación de aprendizaje.

El "formar juicios de valor y tomar decisiones" para mejorar la actividad educativa requiere de un análisis de la secuenciación, los procesos y los productos de una situación de aprendizaje y, por tanto, la evaluación del desempeño del alumnado debe ser un procedimiento basado en técnicas de recogida de datos, mediante la utilización de distintos instrumentos.

Copyright 2026



Elaborado por el Área de Formación en Línea y Competencia Digital Educativa. *Licencia CC BY-SA*

Descripción textual de la infografía

El docente tiene a su alcance diferentes procedimientos de evaluación a través de la aplicación de técnicas como la observación o la comprobación de producciones del alumnado, en las que empleará distintos instrumentos para valorar y anotar lo valorado; todo ello encaminado a comprobar el nivel de logro de los aprendizajes y el nivel de desempeño competencial alcanzado por el alumnado. La **heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación**, pueden ser aplicadas como procedimientos que en todo caso deberían figurar como criterios comunes en los proyectos educativos de los centros y cuya aplicación debería alcanzar un punto de consenso en los órganos de coordinación docente.

En cualquier secuenciación competencial de una situación de aprendizaje se llevarán a cabo actividades que podrán considerarse como parte del proceso evaluador, actividades evaluadoras que nos ofrecerán información sobre el desempeño del alumnado, lo que ayudará al docente a encauzar sus estrategias didácticas y a redirigir, si es preciso, los procesos de enseñanza. El registro de las observaciones o la comprobación de los productos requiere de la elección de instrumentos con los que analizar el grado de consecución de los aprendizajes.

Entre los posibles instrumentos de evaluación, listas de control, registros de datos, hojas de observación, la rúbrica nos permite la valoración del criterio de evaluación asociado a la competencia específica que hayamos tomado como eje para la situación de aprendizaje. Analizando los procesos cognitivos y contextos de aplicación inmersos en dicho criterio podemos comparar e interpretar el grado de logro de los descriptores del Perfil de salida de dicha competencia específica. Dicho análisis será la base para situarnos en las escalas de desempeño de la rúbrica, pues dichos descriptores nos muestran lo que el alumno debe alcanzar. Al identificar cada nivel de la escala estaremos valorando lo que el alumno sabe y sabe hacer o no, sobre la base de lo que expresa el criterio de evaluación

En el modelo de situación de aprendizaje, "El bosque de la concordia", aparecen los productos que se espera alcanzar. Cualquiera de ellos puede ser valorado mediante una rúbrica como la que se ejemplifica más adelante para la heteroevaluación o para la coevaluación del producto "**Presentación de una propuesta** para organizar una sociedad orientada según determinados ideales, principios y valores".

Heteroevaluación

- Conclusiones y respuestas a las "preguntas para pensar" de la situación hipotética planteada en la primera sesión de la situación de aprendizaje.
- Presentación de una propuesta para organizar una una sociedad orientada según determinados ideales, principios y valores.
- Diario de sesiones y cuaderno de metacognición.

- Observación directa y sistemática.
- Interacción y preguntas al alumnado.
- Análisis de las producciones del alumnado (conclusiones y respuestas a las "preguntas para pensar", presentación de la propuesta de una nueva sociedad hipotética, diarios de sesiones y cuaderno de metacognición).

Rúbrica de evaluación

Si analizamos la rúbrica ejemplificada para el producto pretendido, la **técnica** empleada es la **observación directa** del trabajo realizado por cada alumno y alumna durante la sesión. Es importante considerar que la descripción de los niveles de desempeño o logro en una rúbrica, no solo puede ceñirse a lo descrito en el texto del criterio de evaluación y a sus atributos, sino que se

puede **pormenorizar la descripción del desempeño a través de la inclusión de variables de cantidad, frecuencia o intensidad, reconocimiento del modo en el que se ha aplicado el proceso, la conveniencia del contexto y escenario utilizado,** etc.

La clave, por tanto, en el proceso de evaluación, es analizar el grado de consecución y logro de cada criterio de evaluación puesto en juego, por ejemplo, en el caso que nos ocupa, el criterio de evaluación *2.1. Promover y demostrar un modo de convivencia democrática, justa, respetuosa y pacífica a partir de la investigación y comprensión de la naturaleza social y política del ser humano y mediante el uso crítico de los conceptos de ley, ética, civismo, democracia, justicia y paz,* nos debe permitir la movilización de los saberes básicos necesarios para la adquisición de la competencia específica a que se refiere dicho criterio.

Los logros de los criterios de evaluación y de los atributos deben percibirse en el desarrollo de las distintas actividades y ejercicios . Por ejemplo, en la primera actividad de la secuenciación competencial se debería valorar:

- El alumno/a ha demostrado una actitud comprometida con la convivencia democrática mostrándose capaz de un diálogo respetuoso, constructivo y basado en la escucha activa, con los demás.
- El alumno/a ha comprendido y llegado a conclusiones acerca del carácter social y político de la naturaleza humana.
- El alumno/a ha investigado activamente y ha colaborado en el proceso de indagación y construcción de conceptos clave utilizados durante la sesión, tales como *ley, democracia, justicia y paz.*
- El alumno/a ha reconocido la importancia de practicar las virtudes argumentativas, las ha integrado en su modo de actuar y relacionarse con los demás, y ha reflexionado acerca de la importancia de cada una de ellas.

De la misma forma y siguiendo el ejemplo, en la segunda y tercera actividades se valoraría, además de a través de la observación directa del trabajo y las actitudes del alumnado y del análisis de los diarios de sesiones, mediante la corrección de la exposición oral que los alumnos y alumnas realicen.

Igualmente se podrá reflexionar acerca del trabajo desarrollado y realizar actividades de coevaluación y autoevaluación.

Coevaluación

Presentación en equipo de una propuesta para organizar una sociedad orientada según determinados ideales, principios y valores.

Rúbrica de coevaluación

No tiene que ser la rúbrica el único instrumento, pues tal como podemos ver en el ejemplo, se concreta el utilizar **la bitácora, el cuaderno de metacognición o el diario de sesiones.** En ellos puede quedar anotado no solo lo aprendido, sino también la propia percepción del aprendizaje por parte del alumnado a través de las fichas de autoevaluación.

Autoevaluación

Completar el diario de sesiones

Ficha de autoevaluación

No podemos olvidar, para finalizar, que la evaluación no será solo de los niveles de aprendizaje, sino también del desarrollo del proceso de enseñanza y, por tanto, debemos realizar una autoevaluación de las acciones docentes y de los procesos seguidos, y reflejar los posibles cambios que será necesario implementar con base en indicadores previamente fijados y que aconsejen un seguimiento por parte de los equipos de coordinación docente implicados.

Evaluación del diseño de la situación de aprendizaje

- Adecuación de la secuencia de actividades para el desarrollo de la competencia específica.
- Idoneidad de las estrategias metodológicas y de los recursos empleados.
- Pertinencia de la organización de los espacios, la temporalización de las actividades y el agrupamiento del alumnado.
- Coherencia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Evaluación de la implementación de la situación de aprendizaje

- Grado de cumplimiento de la temporalización.
- Ambiente de cooperación, diálogo y aprendizaje generado en el aula.
- Aplicación de los criterios e instrumentos de evaluación.

Copyright 2026

- Eficacia de las medidas de individualización de la enseñanza.

Propuestas de mejora

- En el diseño de la situación de aprendizaje.
- En el desarrollo de la situación de aprendizaje.

---

[1]Casanova, M.A. (2021). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla; 12ª edición.

Copyright 2026

5. Anexos, recursos y fuentes documentales

Para finalizar con los elementos que pueden incluirse en una situación de aprendizaje, adquirirán condición de anexos todos los documentos e información necesaria para implementar la misma, ya sean recursos didácticos, documentos con orientaciones metodológicas sobre las dinámicas que se van a desarrollar en el aula, la explicitud de diversos instrumentos de evaluación que emplear o fuentes documentales que puedan enriquecer la variedad de planteamientos (textos, mapas, esquemas, bibliografías, infografías, material audiovisual, enlaces web, rúbricas...).

Si consideramos la ejemplificación de situación de aprendizaje "El bosque de la concordia" se incluirán en este apartado:

Recursos de la secuenciación:

> - Recurso 1: Carta gamificada.
> - Recurso 2: Lista de cosas que se deben hacer para sobrevivir.
> - Recurso 3: Tarjetas de objetos.
> - Recurso 4: Lista de preguntas para pensar.
> - Recurso 5: Diario de sesiones.
> - Recurso 6: Cartas de reflexión.
> - Recurso 7: Reglas de juego.
> - Recurso 8: Tablero de juego.
> - Recurso 9: Rúbrica de coevaluación

En este apartado, además de incluir las fuentes consultadas y utilizadas en el diseño de la situación de aprendizaje, también se podrá aportar bibliografía básica sobre las metodologías empleadas y los saberes trabajados:

- Brenifier, O. (2014). Hablemos con ellos. Ed. Grijalbo.
- Brenifier, O. (2012). La práctica de la filosofía en la escuela primaria. Ed. Diálogo.

- Cardenal Mogollón, L (2020). Virtudes argumentativas. El 27/11/2020 en https://niaia.es/virtudes-argumentativas/
- Ferrer, E. (2009). Habermas: Universales absolutos. Por un diálogo constitucional mundial en aras de una búsqueda de la justicia sin fronteras. A Parte Rei, 63. 1-10. http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/ferrer63.pdf
- Gascón, J. A. (2018). Las virtudes argumentativas. En Niaia, consultado el 13/10/2021 en https://niaia.es/las-virtudes-argumentativas/
- García Moriyón, F. (2003). Pregunto, dialogo, aprendo. Ediciones de la Torre.
- García Moriyón, F.; Colom Marañón, R.; Lora Cerdá, S.; Rivas Vidal, M.; Traver Centaño, V. (2002). La estimulación de la inteligencia racional y la inteligencia emocional. Ediciones de la Torre.
- García-Moriyón, F., González-Lamas, J., Botella, J., González, J., Miranda-Alonso, T., Palacios, A. y Robles-Loro, R. (2020). Research in Moral Education: The Contribution of P4C to the Moral Growth of Students. Education Sciences, 2020, 10, 119. 1-13.
- Habermas, J. (1977). ¿Qué significa pragmática universal? En Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos, Cátedra.
- Lipman, M. (1998). Pensamiento complejo y educación. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M., Sharp, A. M., y Oscayan, F. S. (2002). La Filosofía en el aula. Ediciones de la Torre.
- Vidal, M. (1999). La estimativa moral: propuestas para la educación ética. Madrid PPC.

Finalizada esta explicación, ya se puede realizar el "Desempeño final" que nos lleva a concluir el curso. ¡Adelante!